

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Analyse de l'activité évaluative des experts pour la reconnaissance des acquis de métier au
baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke

par

Charles Allard-Martin

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maîtrise ès Arts (M.A.)

Maîtrise en sciences de l'éducation, champ de spécialisation en pédagogie

Juillet 2019

© Charles Allard-Martin, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Analyse de l'activité évaluative des experts pour la reconnaissance des acquis de métier au
baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke

par

Charles Allard-Martin

a été évalué[e] par un jury composé des personnes suivantes :

Otilia Holgado
Université de Sherbrooke

Directrice ou directeur de la recherche

Sandra Coulombe
Université du Québec à Chicoutimi

Membre du jury

Chantale Beaucher
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Mémoire accepté le 4 juillet 2019

SOMMAIRE

Ce mémoire s'inscrit dans une recherche exploratoire menée dans le cadre d'une révision du processus de reconnaissance des acquis de métier (RAM) implanté au baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) à l'Université de Sherbrooke. L'instauration d'une nouvelle liste de critères d'évaluation, utilisée par les experts de métier qui ont pour mandat d'évaluer les dossiers de RAM rédigés par les étudiants inscrits au BEP, a mené à différents questionnements, notamment sur les effets réels de ce nouvel outil sur l'activité évaluative desdits experts.

Partant de ce questionnaire général, ce mémoire s'intéresse à deux critères inclus dans la liste de critère d'évaluation récemment instaurée, soit le critère de variété et le critère de complexité des situations décrites dans le portfolio. Plus spécifiquement, il tente d'identifier les éléments sur lesquels les experts¹ se basent pour justifier un manque ou la présence de complexité ou de variété dans les dossiers de RAM qu'ils ont à évaluer. Cette identification permet de documenter les décalages entre les critères tels que définis dans la liste de critères d'évaluation pour la RAM et l'interprétation de ces critères par les experts dans leur activité évaluative.

Empruntant du domaine de la didactique professionnelle, le cadre théorique de la présente recherche mobilise l'analyse de l'activité, telle que définie par Holgado (2015) et Clauzard (2008). Mettant en relation trois éléments (la tâche, l'activité et la situation), l'analyse de l'activité permet

¹Dans le présent document, nous utilisons de façon exclusive le générique masculin afin d'en alléger la lecture, et ce, sans aucune discrimination des genres.

d'identifier les compétences et connaissances déployées par un individu pour accomplir une tâche donnée. Plus spécifiquement dans le cas de ce mémoire, c'est l'analyse de l'activité évaluative des experts qui prime. C'est cette analyse qui permet, ultimement, l'identification des éléments sur lesquels les experts se basent pour justifier un manque ou la présence de complexité ou de variété dans les dossiers de RAM, citée précédemment.

Une analyse qualitative et exploratoire de données secondaires provenant d'une recherche globale menée dans le cadre d'une révision du processus de reconnaissance des acquis de métier à l'Université de Sherbrooke constitue le devis de recherche de ce mémoire. Se basant sur les principes de l'analyse inductive générale, l'analyse exploratoire des données permet de faire émerger des propos des experts les éléments sur lesquels ils se basent pour justifier ce qu'ils considèrent comme étant un contenu suffisamment ou insuffisamment varié ou complexe et qui amène donc une évaluation à la baisse des dossiers de RAM évalués.

Les résultats de l'analyse permettent d'identifier plusieurs éléments de convergence et de divergence entre les définitions des critères de variété et de complexité tels que définis dans la liste de critères d'évaluation et l'interprétation de ces critères par les experts dans leur activité évaluative. En ce qui a trait au critère de variété, les experts semblent interpréter le critère de façon similaire à ce qui est proposé comme définition dans l'outil d'évaluation. En effet, de façon générale, les experts, comme la liste de critères d'évaluation, se basent sur le fait de présenter des exemples suffisamment différents pour prouver la variété. Pour ce qui est du critère de complexité, il semble plutôt être considéré comme un critère « fourre-tout ». Puisque la définition donnée dans l'outil d'évaluation comprend plusieurs éléments subjectifs, il semblerait que les experts ont de la

difficulté à bien cerner ce qu'est la complexité dans le cadre de leur mandat. C'est pourquoi plusieurs experts utilisent le critère de complexité pour justifier leur évaluation, et ce, même si les raisons qu'ils énoncent ne sont pas en lien avec la manière dont la liste de critères d'évaluation définit ce critère (d'où l'idée du critère « fourre-tout »).

L'analyse nous permet aussi de mettre de l'avant différents constats quant à l'utilisation générale du nouvel outil d'évaluation instauré pour le processus de RAM au BEP de l'Université de Sherbrooke. Ces constats montrent notamment que certains experts semblent avoir de la difficulté à appliquer adéquatement l'échelle d'évaluation décrite dans la liste de critères d'évaluation, que les critères généraux d'évaluation se glissent dans les justifications des évaluations de la complexité et de la variété et que les experts semblent se baser sur des éléments plus concrets et spécifiques à leur métier pour justifier la présence de variété et de complexité dans le contenu des dossiers de RAM que ce qui est proposé dans l'outil d'évaluation.

Considérant les limites de ce mémoire quant à l'utilisation de données secondaires pour répondre aux objectifs de recherche, ces constats deviennent des avenues de recherche pertinentes pour de futurs écrits sur la question du processus de RAM au BEP.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	20
PROBLÉMATIQUE.....	23
1. CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE	23
1.1 Contexte sociohistorique de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec	23
1.2 Définir la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC).....	24
1.3 Fondements de la reconnaissance des acquis de métier (RAM).....	25
1.4 LA RAM dans le contexte du BEP dans les universités québécoises.....	26
1.5 Rédaction et évaluation des portfolios dans le processus de RAM au BEP	31
2. PROBLÉMATISATION : ÉVOLUTION DE LA SITUATION DE 2003 À AUJOURD’HUI	34
2.1 Réflexion sur le processus de RAM au BEP : le cas de l’Université de Sherbrooke	35
2.1.1 Composition du nouvel outil d’évaluation	36
2.1.2 Éléments subjectifs définissant les critères d’évaluation	38
2.2 Subjectivité au-delà des critères d’évaluation.....	39
2.2.1 Convergences et divergences entre le mandat d’évaluation en centre de formation professionnelle et celui en reconnaissance des acquis au BEP	39
2.2.2 L’expérience de métier des experts : entre système de référence et critère d’évaluation.....	41
2.2.3 Une évaluation de dossier anonyme.....	42
3. DESCRIPTION DU PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE	43
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE THÉORIQUE	47
1. L’ANALYSE DE L’ACTIVITÉ	48
1.1 Le concept d’activité.....	48
1.1.1 Les éléments qui définissent l’activité évaluative des experts	50
1.1.2 Le jugement évaluatif et professionnel dans l’activité évaluative des experts	51
1.2 Le concept de situation de travail	54
1.3 Le concept d’invariants opératoires	57
2. ÊTRE COMPÉTENT DANS LE PROCESSUS DE VALIDATION DES ACQUIS DE L’EXPÉRIENCE	59

3.	OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	60
TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE.....		62
1.	DEVIS DE RECHERCHE.....	63
2.	POPULATION ET ÉCHANTILLON.....	64
3.	RECUEIL DES DONNÉES.....	64
4.	ANALYSE DES DONNÉES.....	65
4.1	Analyse inductive générale.....	65
4.2	Processus de codification menant à la réduction des données.....	66
4.3	La rigueur de l'analyse inductive générale.....	68
5.	ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE.....	70
QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS.....		72
1.	LA CONSTRUCTION DE LA NOTION DE VARIÉTÉ DANS L'ACTIVITÉ ÉVALUATIVE DES EXPERTS.....	72
1.1	Voir la personne dans l'action.....	73
1.2	Présenter des exemples complets.....	74
1.3	Aborder tous les aspects de la compétence.....	74
1.4	Variété des contextes de travail.....	74
1.5	Variété des domaines de travail.....	77
1.6	Variété des tâches effectuées.....	77
1.7	Variété des rôles exercés.....	79
1.8	Variété des clientèles.....	79
1.9	Variété des équipements.....	80
2.	LA CONSTRUCTION DE LA NOTION DE COMPLEXITÉ DANS L'ACTIVITÉ ÉVALUATIVE DES EXPERTS.....	81
2.1	Le contenu décrit provient de l'expérience de métier de la personne et non de matériel d'apprentissage théorique.....	82
2.2	Le degré de généralité du contenu.....	82
2.3	Voir la personne dans l'action.....	83
2.4	Suffisamment de contenu pour évaluer la complexité.....	84
2.4.1	Contenu lié au contexte de travail.....	84
2.4.2	Contenu lié aux procédures.....	86

2.5	Complexité des éléments à prendre en compte dans le travail	87
2.6	Complexité des tâches effectuées	88
2.7	Avoir suffisamment de responsabilités dans les situations décrites	88
2.8	Spécificité des équipements	89
2.9	Aucune erreur présente dans les techniques décrites	89
2.10	Les tâches présentées ne sont pas des tâches de base ou des tâches simples.....	90
2.11	Les tâches présentées ne sont pas des tâches quotidiennes.....	91
CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION DES RÉSULTATS		93
1.	COMPARAISON DE L'INTERPRÉTATION DES EXPERTS ET DE LA DÉFINITION INCLUSE DANS L'OUTIL D'ÉVALUATION	93
2.	CONSTATS DÉCOULANT DE LA COMPARAISON ENTRE LA DÉFINITION DE LA VARIÉTÉ CHEZ LES EXPERTS ET LA DÉFINITION DE L'OUTIL D'ÉVALUATION	96
2.1	Présence de critères généraux dans la définition de la notion de variété chez les experts	96
2.2	Inadéquation des éléments définissant le critère de variété	98
2.3	Une définition de la variété plus large chez les experts	99
3.	CONSTATS DÉCOULANT DE LA COMPARAISON ENTRE LA DÉFINITION DE LA COMPLEXITÉ CHEZ LES EXPERTS ET LA DÉFINITION DE L'OUTIL D'ÉVALUATION	101
3.1	Présence de critères généraux dans la définition de la notion de complexité chez les experts	101
3.2	Quelques parallèles entre la définition des experts et celle de l'outil d'évaluation. 103	
3.2.1	« Comportement expert indiscutable »	103
3.2.2	« Nombre important de paramètres à considérer »	104
3.3	La complexité en lien avec les restrictions et les difficultés du contexte et des lieux de travail.....	104
3.4	La complexité liée au fait de présenter des tâches qui ne sont pas simples, de base ou quotidiennes	106
3.5	La complexité découlant des responsabilités de l'étudiant dans les situations de travail décrites	107
3.6	La complexité liée aux équipements	107
3.7	Manque de compétences et complexité	109
3.8	Des éléments qui ne permettent pas de définir la complexité chez les experts	109
4.	RECOMMANDATIONS POUR LA MISE À JOUR DE LA LISTE DE CRITÈRES D'ÉVALUATION	111

4.1	Les critères généraux	111
4.2	La variété.....	113
4.3	La complexité.....	114
4.4	L'échelle d'évaluation.....	118
5.	LIMITES DE LA RECHERCHE	119
	CONCLUSION	121
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	124
	ANNEXE A. NIVEAUX DES COMPÉTENCES À METTRE EN VALEUR.....	132
	ANNEXE B. CRITÈRES D'ÉVALUATION POUR LE PORTFOLIO	133
	ANNEXE C. EXEMPLE DE COURRIEL DE CONSENTEMENT ENVOYÉ AUX EXPERTS	135
	ANNEXE D. CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	136

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Définition de la notion de variété selon la liste de critères d'évaluation du processus de RAM au BEP et selon les experts de métier.....	94
------------	---	----

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Comment analyser l'activité de travail pour la formation professionnelle ? 49
Figure 2.	Éléments de construction définissant le critère d'évaluation de variété dans l'activité évaluative des experts dans le processus de RAM au BEP..... 73
Figure 3.	Éléments de construction définissant le critère d'évaluation de la complexité dans l'activité évaluative des experts dans le processus de RAM au BEP..... 81

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BEP	Baccalauréat en enseignement professionnel
DEP	Diplôme d'études professionnelle
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
RAM	Reconnaissance des acquis de métier
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
VAE	Validation des acquis et de l'expérience

REMERCIEMENTS

J'aimerais commencer par remercier chaleureusement ma directrice de recherche, Otilia Holgado, qui m'a permis de découvrir et d'explorer différents aspects de la formation professionnelle, autant dans le cadre de ce mémoire que dans le cadre de projets de recherche subventionnés. Cette découverte m'a permis d'ouvrir mes horizons scolaires et professionnels à un domaine de l'éducation que je n'avais jamais considéré auparavant, et qui aujourd'hui m'anime énormément. Merci.

Complémentairement, je remercie les membres du jury de mon projet de recherche, Sandra Coulombe et Chantale Beaucher. Par vos interventions et vos commentaires, vous m'avez grandement aidé à contextualiser mon mémoire et à comprendre l'envergure des fondements et des réflexions actuelles qui englobent la formation professionnelle dans les universités québécoises. Vous m'avez confirmé la pertinence de se pencher sur les enjeux traités dans mon mémoire et m'avez motivé à me rendre jusqu'au bout. Merci.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis, qui ont su me soutenir dans mon cheminement. Un merci particulier à ma conjointe, Joanie. La rédaction d'un mémoire est un cheminement qui demande beaucoup de temps et d'énergie. À travers les nombreux développements de notre vie personnelle, les moments de découragement, les remises en question, c'est toujours toi qui as réussi à me ramener les pieds sur terre et me convaincre de l'importance de ce que je rédigeais. Sans toi, je n'écirais pas ces dernières lignes. Un grand merci.

INTRODUCTION

Depuis 2003, pour enseigner en centre de formation professionnelle au Québec, il est exigé d'avoir débuté un baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) et d'avoir développé une expérience de travail significative dans le métier enseigné. Ce baccalauréat présente plusieurs particularités, notamment la présence d'un processus de reconnaissance des acquis de métier (RAM) au curriculum, qui permet aux étudiants cheminant au BEP de se faire reconnaître leur expérience professionnelle pour acquérir jusqu'à 30 crédits universitaires du programme, soit 25% des crédits prévus au programme. C'est par l'entremise de la rédaction d'un dossier de RAM, qui prend la forme d'un portfolio d'expériences de métier, que les étudiants se font reconnaître leur expérience. L'évaluation de ces dossiers est effectuée par une communauté d'experts de métier, qui a pour mandat de juger la pertinence des expériences décrites par les étudiants et qui attestent du degré de compétence de métier s'en dégage.

L'activité évaluative des experts de métier pour la RAM au BEP est une activité peu documentée dans la littérature scientifique québécoise. Dans les dernières années, les écrits d'Aubé *et al.* (2009, 2011) ont permis de mettre sur pied une grille de niveaux de compétences à mettre en valeur dans les dossiers de RAM (Annexe A). C'est à partir de cette grille de niveaux de compétence que différents outils d'évaluation ont été instaurés dans les universités québécoises offrant la formation à l'enseignement professionnel, pour objectiver et uniformiser l'activité évaluative des experts de métier. Cependant, peu de chercheurs se sont questionnés sur l'utilisation et les effets réels de l'instauration de ces outils sur l'évaluation effectuée par les experts.

Ce constat a mené l'Université de Sherbrooke à entamer une révision de son processus de RAM au BEP. Parmi les réflexions derrière cette révision se trouve celle liée à l'influence de l'instauration d'une liste de critères d'évaluation pour la RAM (Annexe B), récemment construite par la Faculté d'éducation et diffusée chez les experts interpellés pour l'évaluation des portfolios. Ce mémoire de recherche s'inscrit donc dans ces réflexions et tente de répondre en partie à la question de l'influence de la liste sur l'activité évaluative des experts de métier. Plus spécifiquement, il a pour objectif de documenter la construction des notions de variété et de complexité² dans l'activité évaluative des experts interpellés pour l'évaluation des portfolios de RAM au BEP.

La présente recherche se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre porte sur la problématique et permet de situer dans un contexte sociohistorique les enjeux en lien avec la RAM au BEP et expose la pertinence de venir documenter l'activité évaluative des experts de métier interpellés pour l'évaluation des portfolios de RAM. Ce chapitre se termine avec la question de recherche sur laquelle repose ce mémoire. Le deuxième chapitre présente les assises théoriques permettant de répondre à la question de recherche soulevée dans la problématique. C'est notamment par la théorie de l'analyse de l'activité, provenant du domaine de la didactique

² La liste de critères d'évaluation instaurée à l'Université de Sherbrooke pour le processus de RAM au BEP présente trois critères : le critère de variété des contenus, celui de complexité des contenus et des critères généraux qui touche plus à la forme et aux exigences générales du projet de rédaction d'un dossier de RAM. Le présent mémoire se concentre sur les deux premiers critères d'évaluation, mais ne fait pas fi des critères généraux, qui sont transversaux dans l'activité évaluative des experts.

professionnelle, et par le concept de jugement professionnel et évaluatif qu'il est possible de documenter l'activité évaluative des experts. Ce chapitre se termine sur la présentation de l'objectif général et des objectifs spécifiques de ce mémoire de recherche. Le troisième chapitre porte sur les choix méthodologiques permettant l'atteinte des objectifs de recherche. Considérant le peu de documentation traitant de l'objet de recherche spécifique à cette recherche, une analyse qualitative exploratoire est privilégiée. Le quatrième chapitre se concentre sur la présentation des résultats de recherche. Enfin, la discussion de ces résultats est présentée au chapitre cinq. C'est aussi dans ce chapitre que les limites de l'étude ainsi que certaines pistes de réflexion en lien avec le processus de révision du processus de RAM au BEP entamé par l'Université de Sherbrooke sont présentées.

PROBLÉMATIQUE

1. CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE

PREMIER CHAPITRE.

1.1 Contexte sociohistorique de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec

C'est à partir d'une volonté de favoriser l'accès au système scolaire en reconnaissant les expériences « hors école », mentionnées dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation au Ministère de l'Éducation (1975), que la reconnaissance des acquis et des compétences trouve ses racines au Québec. En effet, du milieu des années 1970 à l'instauration du baccalauréat en enseignement professionnel dans les universités québécoises en 2003, différentes décisions ministérielles et gouvernementales ont été prises pour favoriser et implanter ce processus dans les institutions scolaires québécoises. Parmi ces décisions se trouve le *Plan d'action en éducation* (1984) du gouvernement du Québec qui distingue la reconnaissance des acquis de la formation scolaire. Cette décision marque le début d'une période d'implantation des services de reconnaissance des acquis à travers les différents ordres d'enseignement du Québec. Cette période est aussi caractérisée par le commencement de « l'élaboration des programmes par compétences et l'apparition du diplôme d'études professionnelles (DEP) » (Gagnon, Coulombe et Dionne, 2016, p. 3).

Quelques années plus tard, le Conseil supérieur de l'éducation rédige deux rapports qui soulèvent différentes problématiques en lien avec l'implantation et avec la mise en œuvre de la reconnaissance des acquis et des compétences à travers le système scolaire québécois : *Pour un*

accès réel des adultes à la formation continue (1996) et *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale* (2000). Vingt-quatre recommandations traitant autant de l'accès et de l'équité d'accès aux programmes de formation professionnelle que de l'évaluation des candidatures présentées en reconnaissance des acquis ont été présentées au ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Ces recommandations sont les fondements encore considérés aujourd'hui en reconnaissance des acquis, que nous retrouvons dans divers écrits du MEQ. C'est aussi en considérant ces recommandations que le gouvernement québécois vote, en 2002, une politique touchant à l'éducation et à la formation des adultes, affirmant vouloir :

Faire de la reconnaissance des acquis et des compétences l'une des pierres angulaires de sa politique visant l'apprentissage tout au long de la vie et affirme ainsi son intention de mener, d'une part, une action vigoureuse pour s'assurer que les processus de reconnaissance des acquis soient centrés sur les personnes et, d'autre part, d'augmenter substantiellement le nombre de personnes qui en bénéficient. (MELS, 2005, p. 4)

1.2 Définir la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC)

Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport³ (2005) définit la RAC comme étant :

³ Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) devient le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) le 18 février 2005 lors d'un remaniement ministériel. Il devient ensuite le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES), le 28 janvier 2016, suite au décret 28-2016 (MEES, 2019).

Une démarche qui permet à l'adulte d'obtenir une reconnaissance officielle de ses compétences par rapport à des normes socialement établies, notamment celles présentées dans les programmes d'études. En fonction des objectifs poursuivis par l'adulte, cette démarche lui permet d'identifier les compétences maîtrisées et de faire état, s'il y a lieu, de la formation manquante à acquérir. (p. 5)

L'objectif de la RAC est donc, à la lumière de cette définition, de reconnaître des expériences « hors école » permettant d'identifier des compétences maîtrisées par le participant. L'expérience « hors école » peut toucher autant à de l'expérience scolaire, extrascolaire ou professionnelle.

Dans le cas de ce mémoire, c'est la reconnaissance des acquis de métier (RAM) qui retient l'attention, c'est-à-dire la reconnaissance de compétences acquises et développées à travers l'expérience professionnelle d'un individu, puisque c'est l'expérience professionnelle que l'on veut reconnaître dans le processus de RAC qui prime au BEP. Dans cette optique, la reconnaissance des acquis et compétences qui découle de l'expérience scolaire ou extrascolaire d'un individu n'est pas considérée dans cette recherche.

1.3 Fondements de la reconnaissance des acquis de métier (RAM)

Comme le soutient Cavaco (2008), deux fondements peuvent être associés aux politiques et pratiques de RAM : l'apprentissage se fait par l'expérience et les acquis de métier devraient avoir une visibilité sociale, c'est-à-dire reconnaître, valider et certifier des savoirs d'action en faisant des liens entre ces derniers et des savoirs théoriques . Ces fondements se basent sur le

postulat qu'un savoir expérientiel, c'est-à-dire un savoir développé dans l'expérience extrascolaire d'un individu et plus spécifiquement dans sa sphère professionnelle, peut être converti en un savoir diplômable.

Dans un autre ordre d'idées, au Québec, les documents ayant proposé différentes balises pour la reconnaissance des acquis et à ses principes mettent de l'avant comme valeur prépondérante la notion d'équité. Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) l'écrit directement en soutenant que la reconnaissance des acquis et des compétences doit être assurée « avec diligence et équité » (p. 22). Des propos similaires sont présents dans le document du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) qui dresse une liste des principes et corollaires entourant la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec. Sans parler directement d'équité, le document gouvernemental utilise les notions de transparence, de rigueur et de fiabilité du processus de reconnaissance des acquis et des compétences. Dans cette optique, tout processus de reconnaissance d'acquis, qu'il soit en lien avec les acquis de métier ou les acquis et compétences scolaires et extrascolaires, se doit d'être équitable pour tout candidat traversant le processus.

1.4 LA RAM dans le contexte du BEP dans les universités québécoises

C'est à partir de septembre 2003 que le baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) de 120 crédits remplace le certificat en enseignement professionnel de 30 crédits en tant que formation universitaire menant au brevet d'enseignement en formation professionnelle (Deschenaux et Roussel, 2008). Ces 120 crédits se divisent en deux blocs : un premier bloc de 90 crédits qui conduit à la licence d'enseignement et un deuxième bloc de 30 crédits qui mène à l'obtention du BEP et du brevet d'enseignement (Aubé *et al.*, 2009). Le BEP

se distingue des autres baccalauréats de formation à l'enseignement « dans la mesure où il permet aux inscrits de se faire reconnaître jusqu'à 27 crédits, réservés à la reconnaissance de l'expérience de travail en lien avec la discipline professionnelle à enseigner » (Zourhlal et Coulombe, 2014, p. 169). De façon plus exhaustive, Balleux (2003) explique que le BEP offre :

- Une formation pratique se basant essentiellement sur le passage du monde du métier à celui de l'enseignement ;
- Une pédagogie centrée sur une optique à la fois de formation initiale que de formation continue ;
- Une variété de disciplines intégrées à l'enseignement ;
- Une reconnaissance d'acquis qui s'intéresse à l'expérience dans le métier de provenance des étudiantes et étudiants.

L'arrivée du BEP dans le curriculum de quelques universités québécoises⁴ est considérée, selon Gagnon, Coulombe et Dionne (2016), comme étant à la fois rigide et souple :

Rigide, considérant l'augmentation substantielle du nombre de crédits universitaires nécessaires à l'obtention du brevet d'enseignement, qui passe de 30

⁴ Jusqu'en 2014, six universités québécoises offraient le programme de BEP : l'Université de Sherbrooke, l'Université Laval, l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) (Tardif et Deschenaux, 2014). En 2017, l'Université Laval cesse de donner la formation en enseignement professionnel, réduisant à cinq le nombre d'universités québécoises ayant le BEP à leur curriculum.

crédits (certificat) à l'obligation de compléter un baccalauréat de 120 crédits à partir de septembre 2003, et souple, par la reconnaissance de la compétence disciplinaire et l'ouverture à des activités de perfectionnement tant en pédagogie que dans le métier, pouvant ainsi répondre aux besoins particuliers de chacun. (p. 8-9)

C'est aussi par ce changement que les universités québécoises se voient obligées de se doter de dispositifs spécifiques pour répondre à l'instauration de ce nouveau processus de RAM au BEP. Puisque le MELS décide de se détacher complètement de l'élaboration de méthodes et processus d'implantation pour ce processus de reconnaissance, les universités québécoises offrant ce nouveau programme de formation à l'enseignement ont dû travailler « conjointement à l'élaboration et à la mise en place d'un dispositif de reconnaissance des compétences disciplinaires des étudiants admis dans les programmes de BEP » (Aubé *et al.*, 2011, p. 4).

Quelques années après l'instauration du BEP dans les programmes universitaires, Aubé *et al.* (2009) rédigent un rapport portant sur le processus de reconnaissance des acquis disciplinaire dans les programmes de formation à l'enseignement en formation professionnelle dans les universités québécoises⁵. Soulevant l'intérêt d'instaurer un processus de RAM plus rigoureux et plus uniforme d'une université à l'autre (considérant les lacunes des certaines méthodes ayant été privilégiées dans le passé dans certaines universités), les auteurs proposent une liste de « principes

⁵ Le groupe de chercheurs ayant participé à la rédaction de ce rapport est composé d'un représentant de chacune des universités offrant le BEP.

opérationnels devant guider des universités au regard de la reconnaissance des acquis disciplinaires » (p. 6) :

- Le processus de reconnaissance des acquis demeure la responsabilité des universités ;
- Les modalités de sanction des acquis sont identiques à celles des cours constituant le programme menant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement professionnel ;
- Ce ne sont pas les expériences qui sont reconnues, mais les acquis disciplinaires résultants de ces expériences ;
- Pour être reconnus, les acquis disciplinaires doivent être analysés par savoirs disciplinaires inhérents à la situation de travail visée dans une perspective universitaire de formation à l'enseignement professionnel ;
- La reconnaissance des acquis est basée sur un processus rigoureux, permettant ainsi d'en assurer la crédibilité ;
- La reconnaissance des acquis est basée sur un processus équitable, permettant ainsi à un étudiant de mettre en valeur l'ensemble de ses acquis aux fins de reconnaissance officielle ;
- Les étudiants sont assurés d'un traitement comparable d'une université à l'autre et d'une région à l'autre. Pour ce faire, les universités sont invitées à travailler de concert, et ce, en synergie avec le milieu scolaire et le milieu du travail. (p. 6)

Suivant cette publication de 2009, Aubé *et al.* (2011) rendent compte du fait que les universités québécoises offrant le BEP ont convenu de caractéristiques communes en ce qui a trait à la mise en œuvre des dispositifs de RAM :

- Une démarche d'analyse des activités professionnelles en vue de déterminer des compétences disciplinaires ;
- Une échelle d'appréciation du niveau de développement de compétences ;
- Un système d'accompagnement des étudiants (cours de trois crédits, guides, outils de référence, rencontres individualisées) ;
- Une évaluation du portfolio⁶ indépendante du système d'accompagnement (la réussite du cours est préalable au dépôt du portfolio pour évaluation par le jury) ;
- Un jury composé d'au moins trois personnes dont obligatoirement un expert du métier pour évaluer les portfolios produits ;
- Une formation pour les membres du jury pour l'étude des portfolios ;

⁶ Dans une conférence présentée en 2006, Côté (cité dans Solar-Pelletier, 2006) présente cinq différentes approches en reconnaissance des acquis : l'approche basée sur les épreuves (tests), l'approche du portfolio, l'approche par correspondance de programme, l'approche par macro compétence et l'approche harmonisée. Plusieurs facteurs peuvent influencer la décision de se pencher sur une approche plutôt qu'une autre, notamment les traditions culturelles, éducatives et sociales (Solar-Pelletier, 2006). Dans le cas de la RAM dans les universités québécoises, il s'agit d'une approche hybride entre l'approche du portfolio et celle de la correspondance de programme, puisque l'élaboration du portfolio se fait en utilisant « les matrices de compétences des programmes d'études professionnelles (DEP et attestation de spécialisation professionnelle) servent de points de référence pour identifier les compétences disciplinaires » (Aubé et al., 2011, p. 6).

- Des modalités d'attribution des crédits universitaires pour les compétences reconnues (p. 3).

Parmi les caractéristiques des dispositifs de RAM présentées par les représentants des six universités offrant le BEP, ce sont principalement celles portant sur l'évaluation des portfolios, ainsi que celles portant sur les instances ayant comme mandat d'évaluer ces portfolios qui sont traitées dans la présente recherche.

1.5 Rédaction et évaluation des portfolios dans le processus de RAM au BEP

Au moment de leur inscription au BEP, la plupart des étudiants assument déjà « des tâches d'enseignement dans les centres de formation professionnelle [...] Ils sont recrutés parmi les travailleurs en emploi et possèdent des compétences développées, sur une longue période, à même l'exercice de leur métier ou profession » (Zourhlal et Coulombe, 2014, p. 169). Donc, d'être de professionnels de métier ayant travaillé plusieurs années dans leur domaine respectif, ces étudiants ont, en grande majorité, quelques années d'expérience d'enseignement en centre de formation professionnelle. À mi-parcours de leur cheminement au BEP, les étudiants doivent rédiger un dossier de RAM en lien avec le métier qu'ils enseignent et qu'ils ont déjà pratiqué.

Pour la rédaction du portfolio, les étudiants ciblent les différentes compétences tirées de la matrice du programme d'études professionnelles appartenant au métier présenté. Ces compétences sont départagées en deux classes : les compétences centrales, définies comme étant les compétences clés au métier, et les compétences périphériques. Les étudiants mettent ensuite en valeur leur niveau d'expertise au regard de ces compétences en relatant différentes réalisations

professionnelles découlant de leur propre parcours de métier. Ces réalisations doivent être prouvées par des pièces justificatives pouvant prendre plusieurs formes. Pour chaque compétence ciblée, les étudiants doivent demander un nombre de crédits variant entre un et quatre. Le quatrième crédit pouvant être alloué est cependant un cas d'exception. En effet, l'attribution de ce quatrième crédit n'est possible que si, par son expérience professionnelle, l'étudiant a innové et a fait évoluer les pratiques de son métier. Cette innovation doit aussi avoir été reconnue par des prix, brevets, commercialisation à grande échelle, etc.

C'est le *Document d'accompagnement de la démarche de reconnaissance des acquis disciplinaires* d'Aubé *et al.* (2011) (Annexe A), dont le contenu s'inspire de Coulombe et Chevrier (2004) et de Balleux et Tardif (2004), qui a permis de définir ledit barème de quatre crédits et de mettre de l'avant les qualités à manifester et les indicateurs pour chaque crédit demandé par l'étudiant. C'est aussi ce document qui a servi de document de référence à plusieurs universités pour la création d'outils d'évaluation définissant clairement les attentes pour le nombre de crédits demandés par les étudiants dans le processus de RAM. C'est pourquoi les outils d'évaluation pour le processus de RAM dans les différentes universités québécoises offrant la formation à l'enseignement professionnel comportent plusieurs similarités, sans être identiques.

C'est en se basant donc sur les indicateurs inclus dans le document d'Aubé *et al.* (2011) que l'étudiant détermine le nombre de crédits qu'il voudrait se faire reconnaître, selon le niveau de compétence qu'il estime posséder au regard des compétences décrites. Il doit aussi posséder une certaine capacité de vulgarisation de son expérience professionnelle pour être capable de

transposer à l'écrit le plus justement possible les situations de travail qui démontre la maîtrise des compétences de métier choisies.

Une fois le portfolio complété, il est remis à un expert du même métier que l'étudiant. Ce dernier a comme mandat d'évaluer le contenu du dossier de RAM. Les experts de métier sont sélectionnés par les responsables de la RAM selon différents critères. D'une université à l'autre, les critères partagent plusieurs similarités. Ils tournent tous autour de l'expérience de travail solide des experts, leur connaissance du programme d'études visé par la reconnaissance et le fait d'être titulaire d'un BEP. La grande majorité des experts évaluant les dossiers de RAM sont donc des professionnels devenus enseignants. En sélectionnant les experts parmi les enseignants de centres de formation professionnelle, les universités québécoises s'assurent que ces derniers connaissent le processus de RAM (l'ayant déjà traversé eux-mêmes), ce qui permet d'amoindrir le temps de formation nécessaire en lien avec le mandat d'évaluation demandé.

Comme pour l'étape de la rédaction, l'évaluation se fait aussi à partir des niveaux de compétences à mettre en valeur dans les dossiers de RAM, tels qu'ils sont définis dans le document d'Aube *et al.* (*Ibid.*). Comme l'expliquent les auteurs, la grille présentant les niveaux de compétences en question est utile autant pour les étudiants que pour les évaluateurs :

[elle] permet aux candidats de cibler les situations de travail, les réalisations ou les problèmes résolus avec succès mettant en valeur leurs compétences disciplinaires. Elle sert par ailleurs aux jurés de grille d'analyse et d'évaluation des compétences mises en valeur par les candidats. (p. 12)

C'est donc en utilisant ce barème ainsi que leur jugement en tant que professionnel de métier que les experts déterminent le nombre de crédits à allouer pour chaque compétence décrite dans le dossier de RAM. Une fois l'évaluation terminée, les experts rencontrent le comité évaluatif du processus de RAM (aussi désigné sous le titre de jury) pour leur partager les justifications de leur évaluation. Ce comité est constitué d'un ou plusieurs experts de métier et est présidé par un représentant du BEP, généralement le professeur responsable du processus de RAM. Il est appelé à « décider si le candidat, à travers les situations relatées, a prouvé qu'il est à un niveau de développement de la compétence supérieur à celui dont ferait preuve un finissant du même programme d'études » (Zourhlal et Coulombe, 2014, p. 172). C'est donc lui qui rend un verdict sans appel quant au nombre de crédits final alloué pour chaque dossier de RAM. Enfin, cette rencontre entre les experts et le comité évaluatif permet de baliser la subjectivité qui pourrait se dégager de l'activité évaluative des experts. Elle amène aussi rigueur et équité à la démarche d'évaluation.

2. PROBLÉMATISATION : ÉVOLUTION DE LA SITUATION DE 2003 À AUJOURD'HUI

Depuis l'instauration du BEP en 2003, les universités québécoises ont combiné leurs efforts pour se concentrer majoritairement sur « l'élaboration et [sur] la mise en place d'un dispositif de reconnaissance des compétences disciplinaires des étudiants admis dans les programmes de BEP » (Aubé *et al.*, 2011, p. 5). Ce sont ces efforts qui les ont menées à définir des caractéristiques communes qui sont encore présentes aujourd'hui dans les dispositifs de RAM de toutes les universités québécoises offrant la formation à l'enseignement professionnel.

Cependant, depuis 2003, les chercheurs se sont peu concentrés sur les retombées des pratiques d'évaluation liées à la RAM. . Ils se sont plutôt intéressés à apporter diverses réflexions sur lesdites démarches ; démarches qui sont toujours en cours aujourd'hui. Comme le soulignaient Zourhlal et Coulombe (2014), « à part quelques communications dans le cadre de colloques [...], les écrits se font plus rares quand il s'agit des expériences de reconnaissance des compétences des personnes qui sont appelées à enseigner un métier ou une profession » (p. 168). Dans cette optique, les réflexions interuniversitaires sur la question de la RAM au BEP sont encore en cours. En France, certains chercheurs, notamment Mayen et Métral (2008), ont documenté les réponses à la question : « Que signifie être compétent dans le cadre de la VAE⁷ ? ». Ce genre de questionnements sur les pratiques évaluatives dans les processus de RAM commencent elles aussi à émerger du côté des universités québécoises.

2.1 Réflexion sur le processus de RAM au BEP : le cas de l'Université de Sherbrooke

C'est en 2017 que l'Université Sherbrooke décide de réviser le processus d'évaluation en lien avec la RAM au BEP, notamment par l'instauration d'une liste de critères d'évaluation (Annexe B) pour encadrer l'activité évaluative des experts. Comme pour les autres institutions universitaires québécoises offrant la formation à l'enseignement professionnel, ladite liste de critères s'inspire du document d'Aubé *et al.* (2011). Rapidement, le corps professoral de la faculté d'éducation responsable de processus de RAM entame une réflexion sur l'influence que peut avoir

⁷ La validation des acquis de l'expérience (VAE) est l'équivalent, en France, de la reconnaissance des acquis de métier (RAM) au BEP dans les universités québécoises.

ce nouvel outil d'évaluation sur les évaluations présentées par les experts au comité évaluatif. Une hypothèse de départ de la part des chercheurs participants à la réflexion était que l'instauration de la liste de critères d'évaluation allait amener une amélioration des résultats obtenus au portfolio. Cependant, c'est plutôt l'inverse qui a été remarqué. Cette constatation a donc amené les chercheurs à poser une seconde hypothèse : les experts sont plus exigeants dans leur évaluation depuis l'instauration de la liste. Durant la réalisation de cette recherche, l'équipe-programme du BEP de l'Université de Sherbrooke poursuit la réflexion sur ce nouvel outil d'évaluation.

2.1.1 Composition du nouvel outil d'évaluation

Rédigé sous forme de liste de critères d'évaluation, le nouvel outil instauré pour la RAM à l'Université de Sherbrooke se divise en trois familles de critères : les critères généraux, le critère de variété et le critère de complexité.

Les critères généraux sont définis par les éléments suivants :

- 3 exemples distincts sont présentés. Au moins 2 exemples sont suffisamment développés pour permettre aux experts d'évaluer le niveau de diversité et/ou de complexité ;
- Les exemples sont situés dans le temps (un matin, ce jour-là...), dans l'espace (dans telle entreprise, dans telle région...) ou dans un contexte (avec tel client, l'hiver, face à telle commande...) ;
- Les expériences ont été vécues par l'étudiant lui-même et sont présentées à la 1^{re} personne du singulier (je..., mon...) ;

- Les détails fournis permettent de « voir » la personne au travail (utilisation de verbes d'action) ;
- Au moins 2 exemples font référence à des expériences de travail réussies ;
- Au moins 2 exemples portent clairement sur la compétence visée ;
- La description porte à la fois sur des actions observables (description des gestes et des résultats efficaces) et des actions mentales (prise d'informations, réflexion avant et/ou en cours d'action qui justifie des choix ou des stratégies appliquées).

De son côté, le critère de variété est défini par l'énoncé suivant :

- Au moins 2 exemples [sur 3] sont suffisamment différents pour prouver la variété des situations : tâches différentes, contextes différents, modes d'action différents et types de résultats différents.

Enfin, le critère de complexité est défini par les éléments suivants :

- Au moins 1 exemple prouve un comportement expert indiscutable (qu'un travailleur débutant n'est pas en mesure d'avoir) face à la tâche dans le contexte décrit ;
- L'un ou l'autre de ces facteurs prouvent la complexité :
 - 1) Un nombre important de paramètres est à considérer avant d'agir ;
 - 2) Les paramètres ne sont pas donnés d'emblée et doivent être identifiés par le travailleur ;
 - 3) La procédure habituelle ne peut s'appliquer dans le contexte donné (la raison est justifiée) et une nouvelle procédure est à concevoir sur place.

- La réalisation de la tâche nécessite la mise en application de connaissances multiples, dont certaines acquises par la formation et d'autres par l'expérience.

2.1.2 Éléments subjectifs définissant les critères d'évaluation

Tout processus d'évaluation est subjectif, à un certain niveau. Rozehnal et Laberge (2013) le soulignent : l'objectivité totale est difficilement atteignable, voire impossible, considérant que l'activité de chaque individu est teintée de son expérience, ses valeurs, ses représentations, etc. Un processus d'évaluation juste et rigoureux, cependant, se doit de proposer des outils permettant de baliser la subjectivité des évaluateurs. Dans le cas de l'Université de Sherbrooke, c'est justement pour baliser la subjectivité des experts que la liste de critères d'évaluation a été instaurée en 2017. Comme l'expliquait Scallon (2004) : « le véritable enjeu qui se pose au jugement de l'enseignant ou de l'enseignante, ou encore de toute personne chargée de l'évaluation, est celui de déterminer l'échelon et, par conséquent, la cote (de 1 à 4) que doit recevoir chaque étudiant, chaque étudiante » (p. 29). Dans le cas du processus de RAM, c'est 25% des crédits universitaires à amasser pour la complétion du BEP qui sont en jeu. Cette proportion importante justifie une fois de plus l'importance accordée par l'Université de Sherbrooke à la mise en place d'un outil d'évaluation permettant de s'assurer d'une certaine objectivité dans l'activité évaluative des experts. Malgré ces efforts, plusieurs éléments définissant les critères de variété et de complexité dans la liste de critères d'évaluation restent ouverts à l'interprétation.

En effet, pour le critère de variété, il est demandé aux experts de juger si les exemples présentés dans le portfolio à évaluer sont « suffisamment variés ». Cependant, la liste de critères d'évaluation ne définit pas plus en détail ce qui devrait être considéré comme des réalisations

professionnelles « suffisamment variées ». C'est donc à l'expert, par son expérience, ses valeurs et ses représentations, de juger du niveau de variété suffisant pour remplir les exigences de rédaction des dossiers de RAM.

En outre, pour le critère de complexité, comme pour le critère de variété, plusieurs éléments demandent aux experts de juger le niveau de complexité qu'ils considèrent suffisant pour remplir les exigences de rédaction des dossiers de RAM. En effet, il est demandé aux experts de juger de « comportements experts indiscutables » ou encore d'un « nombre important de paramètres à considérer avant d'agir ». Encore une fois, c'est par leur expérience, leurs valeurs et leurs représentations que les experts vont déterminer le niveau de complexité qu'il considère comme suffisant pour se mériter le crédit en lien avec ce critère.

2.2 Subjectivité au-delà des critères d'évaluation

Au-delà de la subjectivité qui découle de l'interprétation de certains éléments de la liste de critères, le fait de porter à la fois le rôle d'expert de métier, d'enseignant en centre de formation professionnelle et d'évaluateur de dossiers de RAM pour le BEP influence a priori le jugement que portent les experts sur les contenus qu'ils ont à évaluer.

2.2.1 Convergences et divergences entre le mandat d'évaluation en centre de formation professionnelle et celui en reconnaissance des acquis au BEP

Les experts interpellés pour la RAM au BEP ont développé des compétences en évaluation entre autres par le biais de leur rôle d'enseignant en centre de formation professionnelle. Toutefois,

l'évaluation dans ces centres de formation et le mandat d'évaluation qui leur est demandé à l'Université de Sherbrooke divergent sur certains éléments (et convergent sur plusieurs autres).

Dans la politique d'évaluation des apprentissages du Gouvernement du Québec (2003), il est mentionné que ce sont « les compétences générales et les compétences spécifiques, qui sont nécessaires à l'exercice d'une fonction de travail, [qui] servent de cibles à l'évaluation des apprentissages » (p. 15). En d'autres termes, les matrices de compétences des différents programmes de DEP agissent comme cible à l'évaluation dans les centres de formation professionnelle. Dans le cas du portfolio, la cible est la même : les étudiants qui rédigent leur dossier de RAM utilisent eux aussi les matrices de compétences des DEP pour construire le dossier. D'un côté comme de l'autre, la cible (ou l'objet) d'évaluation est la même.

Par la suite, le document du Gouvernement du Québec (2003) explique que l'évaluation dans les centres de formation professionnelle « permet à l'enseignant de porter un jugement sur les résultats obtenus ainsi que sur les stratégies d'apprentissage utilisées par l'élève » (p. 15). Dans le cas du processus de RAM au BEP, l'idée est la même : les experts jugent des actions et stratégies priorisées par les étudiants dans une situation de travail donnée comme elles sont décrites dans le portfolio.

Enfin, en s'attardant à l'instrumentation utilisée au DEP pour l'évaluation des compétences, le Gouvernement du Québec (2003) propose ceci : « L'enseignant a recours à des instruments d'observation adaptés à l'objectif poursuivi, qui peut être l'évaluation des connaissances pratiques, de la participation de l'élève, du processus utilisé ou du produit obtenu » (p. 16). Dans cette optique, comme le mentionne Hébrard (2013), la compétence en soi n'est pas

directement observable : « seules les activités – ce que certains nomment "comportements" ou "performances" – le sont et c'est sur la base de l'observation et de l'analyse de celles-ci que l'on pourra inférer l'existence d'une compétence » (p. 19-20). C'est pourquoi, pour la majorité des programmes de formation professionnelle, les enseignants en centre de formation professionnelle observent des activités spécifiques effectuées par leurs élèves pour évaluer les compétences définies dans la matrice de compétences du métier correspondant. Dans le cas de l'évaluation en RAM au BEP, l'observation directe n'est pas possible. Il s'agit plutôt d'une « observation indirecte », c'est-à-dire l'interprétation de la construction mentale des situations de travail décrites dans le portfolio. En d'autres termes, les experts doivent être capables de s'imaginer la situation de travail décrite pour « l'observer » en se basant sur leur interprétation. Ce n'est donc pas une évaluation du moment présent, mais plutôt l'évaluation d'un événement passé, relaté et fini, qui trouve ses limites non seulement dans ce que l'étudiant a trouvé pertinent de décrire, mais aussi dans les capacités rédactionnelles de ce dernier. En effet, l'étudiant doit être capable de rendre le plus justement possible les détails importants des situations de travail décrites, facilitant la construction mentale de ces situations par les experts. Cette relation entre la capacité de rédaction des étudiants et celle d'interprétation des experts est aussi à considérer pour comprendre la subjectivité qui se dégage dans l'évaluation en RAM au BEP.

2.2.2 L'expérience de métier des experts : entre système de référence et critère d'évaluation

L'expérience professionnelle des experts est unique, en ce sens qu'elle provient d'un parcours singulier à chaque individu. C'est en utilisant leur expérience professionnelle singulière comme système de référence à l'évaluation que ces experts peuvent débattre et justifier leur

évaluation en comité évaluatif. La recherche exploratoire de Holgado (2017) partait du constat que certains experts avaient tendance à évaluer à la baisse le nombre de crédits demandé pour une compétence si les techniques de travail décrites dans les expériences professionnelles relatées ne correspondaient pas à leurs techniques de prédilection. Dans un autre ordre d'idées, cette même recherche montrait que certains experts avaient tendance à déduire certains éléments qui n'apparaissaient pas concrètement dans le contenu des portfolios, à combler des vides dans les expériences de travail présentées par les étudiants. En effet, en se basant sur leur expérience professionnelle, ces experts assumaient que les étudiants avaient « probablement dû » effectuer telle ou telle action pour accomplir les tâches présentées dans les situations de travail incluses? dans leur portfolio.

Les deux constats présentés dans la recherche de Holgado (2017) sont deux exemples pour lesquels l'expérience des experts n'est pas utilisée en tant que système de référence pour l'évaluation, mais plutôt comme critère d'évaluation. Encore une fois, ces constats sont une autre représentation de la subjectivité possible dans l'évaluation en RAM au BEP.

2.2.3 Une évaluation de dossier anonyme

Les experts de métier n'interviennent pas directement avec les étudiants inscrits au BEP. Ils effectuent une évaluation anonyme des dossiers de RAM et n'ont pas à rencontrer les groupes d'étudiants. Les experts reçoivent les directives de rédaction du portfolio du professeur responsable du cours liées au processus de RAM. Complémentairement, ces mêmes directives sont communiquées aux experts responsables de l'évaluation des portfolios par la professeure responsable de la gestion des procédures de la RAM. Faire de la sorte permet d'assurer que la

rédaction et l'évaluation des dossiers de RAM s'effectuent en se basant sur les mêmes critères. Cette réalité n'est pas une source de subjectivité en soi. Cependant, elle amène un nouvel élément que les experts doivent interpréter pour accomplir leur mandat d'évaluation.

En effet, en plus d'avoir à interpréter le contenu du portfolio à évaluer, ainsi que le contenu de la liste de critères d'évaluation qui leur est fournie en début de mandat, les experts doivent aussi interpréter et s'approprier les directives reçues de la professeure responsable de la gestion des procédures de la RAM. Ce « triple travail d'interprétation » est lui aussi une source de subjectivité, qui va au-delà de ce qui se retrouve dans la liste de critères d'évaluation, qui influence l'activité évaluative des experts.

En lien avec cette réalité, Romainville (2011) expliquait que pour objectiver la subjectivité qui se dégage dans un processus d'évaluation, il faut légitimer le point de vue spécifique des évaluateurs, mais aussi « que ce point de vue ait été l'objet d'une explicitation préalable auprès des étudiants, de sorte que l'évaluation ne s'apparente pas au "jeu du chat et de la souris" » (p. 6). Or, cette explicitation préalable entre l'expert et l'étudiant n'existe pas, elle est effectuée par un tiers. L'objectivation mentionnée par Romainville (2011) ne s'applique donc pas à l'activité évaluative des experts.

3. DESCRIPTION DU PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE

Le processus d'évaluation des dossiers de RAM au BEP avec toutes ses particularités soulève encore plusieurs questions aujourd'hui. Les réflexions sur le processus de RAM dans les universités québécoises, comme celle entamée par l'Université de Sherbrooke, émergent de plus

en plus. Les efforts qui ont été mis sur l'élaboration et sur la mise en place des dispositifs de RAM, comme l'expliquaient Aubé *et al.* (2011), commencent à se décaler vers des efforts misant sur la documentation du processus d'évaluation réel qui se dégage du processus de RAM au BEP. Plusieurs raisons peuvent être soulevées pour justifier ce décalage progressif.

Premièrement, depuis l'élaboration des niveaux de compétences à mettre en valeur dans les dossiers de RAM tels que présentés dans Aubé *et al.* (2011), plusieurs outils d'évaluation ont vu le jour. Cependant, les réflexions en lien avec l'utilisation réelle de ces outils et l'interprétation de leur contenu par les experts de métier mandatés pour évaluer les portfolios sont encore au stade embryonnaire, au Québec. S'intéresser à cette réalité permet de mettre en lumière les possibles lacunes dans l'utilisation de ces outils d'évaluation ou encore les lacunes liées à la présentation et à la définition des éléments inclus dans ces outils. Dans cette optique, documenter ces possibles lacunes permettrait d'initier la réflexion quant à la pertinence d'effectuer un nouvel état de la situation en ce qui a trait au processus de RAM au BEP implanté dans les différentes universités québécoises, la dernière aillant été faite en 2011 lors de l'élaboration des niveaux de compétences.

Deuxièmement, tel que mentionné, la subjectivité est présente dans différents aspects de l'activité évaluative des experts. En plus d'être présente dans leur interprétation du contenu des portfolios, du contenu des outils évaluatifs et des directives reçues, cette subjectivité transparaît aussi dans les différents rôles qui définissent ces experts (évaluateurs, experts de métier, enseignants en centre de formation professionnelle). S'intéresser à l'activité évaluative réelle des experts permettrait donc aussi de comprendre comment cette subjectivité influence l'évaluation dans le processus de RAM au BEP. Comme pour tout processus d'évaluation, la subjectivité dans

ce processus est et sera toujours présente. Cependant, cette subjectivité pourrait être minimisée par l'utilisation d'outils d'évaluation rigoureux. En effet, l'instauration de ces outils d'évaluation fournis aux experts en début de mandat visait, comme le souligne Romainville (2011), d'encadrer la subjectivité, tout en soulignant « la légitimité [du] point de vue spécifique » (p. 6) de l'expert. Considérant l'instauration récente de ces outils, il est difficile encore aujourd'hui de comprendre l'effet réel de ces derniers. Dans cette optique, documenter l'activité évaluative des experts permettrait de vérifier si les outils d'évaluation jouent réellement le rôle d'objectiver cette évaluation.

Troisièmement, le processus de RAM représente 25% des crédits universitaires du programme de formation universitaire en enseignement professionnel. Il s'agit donc d'une étape importante dans le parcours des étudiants inscrits au BEP ; étape qui leur permet de « conceptualiser les savoirs de la pratique de son métier ou profession, ce qui participe au développement de sa capacité à actualiser et à communiquer les savoirs mis en jeu » (Zourhlal et Coulombe, 2014, p. 174-175).

Considérant aussi que l'Université de Sherbrooke est actuellement en processus de révision de son processus de RAM au BEP, la présente recherche participe à la réflexion en se concentrant sur des éléments concrets à l'activité évaluative des experts, soit les critères de complexité et de variété qui sont au centre des niveaux de compétences à mettre en valeur dans les portfolios.

Plus spécifiquement, ce mémoire de recherche tente de répondre à la question de suivante : comment les experts interpellés pour l'évaluation des dossiers de reconnaissance des acquis de

métier au BEP à l'Université de Sherbrooke interprètent-ils les notions de variété et de complexité dans leur activité évaluative ?

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique de cette recherche s'inscrit dans une démarche en didactique professionnelle. Il s'agit d'une démarche d'investigation développée, selon Pastré (2006), à partir du champ pratique de la formation des adultes et des champs théoriques de la psychologie du développement, de l'ergonomie cognitive et de la didactique. L'auteur explique qu'elle se définit autour de trois orientations :

1. L'analyse des apprentissages ne peut pas être séparée de l'analyse de l'activité des acteurs. Si on prend au sérieux une perspective de développement, il faut reconnaître une continuité profonde entre agir et apprendre de et dans son activité (p. 145-146) ;
2. Si on veut pouvoir analyser la formation des compétences professionnelles, il faut aller les observer d'abord, non pas dans les écoles, mais sur les lieux de travail (p. 146) ;
3. Pour comprendre comment s'articulent activité et apprentissage dans un contexte de travail, il vaut la peine de mobiliser la théorie de la conceptualisation dans l'action, qui, issue de Piaget et reprise par Vergnaud, utilisant les concepts de schème et d'invariant opératoire, permet de comprendre comment peut se développer une intelligence de l'action (*Ibid.*).

Complémentairement à cette définition, le présent cadre théorique s'intéresse à deux éléments centraux : la méthode de l'analyse de l'activité (et les concepts qui en découlent) et la notion d'invariants opératoires. Il permet aussi de souligner les apports théoriques de Mayen et Métral (2008), qui se sont intéressés à un objet de recherche similaire à celui défini dans ce mémoire.

1. L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ

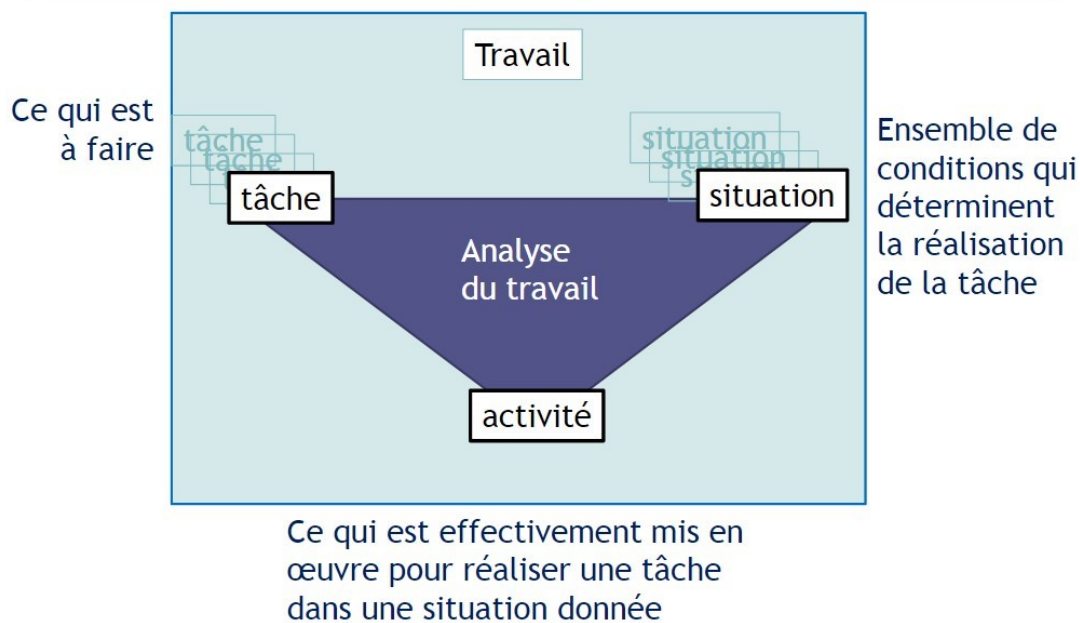
L'analyse de l'activité est au fondement même de la didactique professionnelle. Elle permet de mettre à jour « les compétences que chacune des tâches accomplies [dans une situation donnée] convoque ainsi que la part d'explicitation et d'initiative à multiplier dans une situation où tout n'est pas dit ou écrit » (Clauzard, 2008, p. 4). Selon Holgado (2015), l'analyse de l'activité met en relation trois éléments : la tâche, la situation et l'activité. Comme l'illustre la figure 1 (*Ibid.*), la tâche correspond à ce qui est à faire (ou ce qui est demandé). Pour sa part, la situation correspond à l'ensemble de conditions qui déterminent la réalisation de la tâche. Enfin, l'activité correspond à ce qui est réellement mis en place par l'individu pour réaliser la tâche demandée dans un contexte spécifique. Dans le cadre de cette recherche, la méthode de l'analyse de l'activité permet d'exposer l'activité évaluative réellement effectuée par les experts mandatés pour le processus de RAM au BEP.

1.1 Le concept d'activité

Se basant sur les écrits de Leontiev, Vygotski et Rubinstein, Holgado (2015) explique que l'activité est un « ensemble d'actions humaines qui se manifestent au service d'un but conscient » (p. 2). Elle serait donc :

- Finalisée (répond à un besoin) ;
- Sociale (influencée par la culture) ;
- Motivée (et consciente) ;
- Personnelle (le sujet a un rôle dans l'activité) (p. 2-3).

Comment analyser l'activité de travail pour la formation professionnelle ?



Note. Figure adaptée de Holgado (2015)

Figure 1. Comment analyser l'activité de travail pour la formation professionnelle ?

Clauzard (2008) aborde le concept d'activité dans le même sens, en la définissant comme étant « la réalisation personnelle de la tâche prescrite par le praticien, sa partition originale grâce à son modèle opératif » (p. 3).

Plus spécifiquement, Clauzard (*Ibid.*) propose trois caractéristiques de l'activité :

1. Traduit la tâche prescrite et redéfinit le sujet qui l'exécute ;
2. Présente les empreintes de l'individu : ses représentations, ses valeurs, ses motivations ;

3. Exprime la singularité de l'opérateur dans la réalisation d'une mission où il peut déployer une stratégie et des compétences qui lui sont personnelles (p. 3).

Ces caractéristiques rejoignent, toujours selon Clauzard (2008), un des postulats de la didactique professionnelle, qui stipule que « l'activité humaine est organisée et structurée au sein d'un tissu d'invariance et de variabilité, avec des adaptations aux circonstances de la situation » (p. 11).

Dans cette optique, le schéma de l'analyse du travail d'Holgado (2015) permet d'exposer le fait que l'activité est influencée à la fois par la tâche prescrite et par la situation, c'est-à-dire par le contexte dans lequel l'activité en question se déroule. En d'autres termes, pour une même tâche à effectuer dans des conditions de réalisations identiques, les actions entreprises par différents individus pour accomplir ladite tâche seraient différentes, puisque le choix des actions et l'utilisation des ressources disponibles dépendent de plusieurs éléments internes singuliers à chacun, comme les représentations, les valeurs et les motivations (Clauzard, 2008). Dans le cas des experts qui évaluent les portfolios, l'expérience de métier et l'expérience d'enseignement en centre de formation professionnelle font aussi partie des éléments internes qui viennent influencer leur activité évaluative.

1.1.1 Les éléments qui définissent l'activité évaluative des experts

Le concept d'activité met aussi en relation trois éléments (Holgado, 2015) :

1. L'objet de l'activité ;
2. L'instrumentation utilisée dans l'activité ;

3. Le système de référence sur lequel l'individu se base pour effectuer l'activité.

En considérant ces trois éléments et en les appliquant plus spécifiquement à l'activité évaluative des experts mandatés pour le processus de RAM au BEP, il est possible de définir davantage cette activité :

1. Objet de l'activité : le dossier de reconnaissance d'acquis (portfolio) et son contenu ;
2. Instrumentation utilisée dans l'activité : la grille d'évaluation fournie par le département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke, le référentiel de compétences des métiers traités dans les dossiers de reconnaissance d'acquis, ainsi que les preuves connexes fournies dans le portfolio⁸ ;
3. Système de référence sur lequel les experts se basent pour effectuer l'activité : l'expérience de métier des experts ainsi que leur expérience d'enseignement en centre de formation professionnelle.

1.1.2 Le jugement évaluatif et professionnel dans l'activité évaluative des experts

La problématique de cette recherche exposait le fait que les experts vivent un certain chevauchement entre leur rôle d'enseignant en centre de formation professionnelle et celui

⁸ Les preuves annexes sont des documents complémentaires au portfolio. Il s'agit de pièces justificatives d'emploi (contrats de travail, lettres des employeurs), de certificats et d'attestations de formation spécifique (pour utiliser certains équipements ou produits dangereux) et de preuves de réalisations des tâches décrites par l'étudiant (photos, extraits d'articles dans des journaux, lettres de clients satisfaits, etc.).

d'évaluateurs externes pour la RAM au BEP. Complémentairement, ce chevauchement en amène un autre : celui entre leur jugement en tant que professionnel de métier et leur jugement d'évaluateur. Tel que mentionné précédemment, le fait d'être à la fois enseignant en centre de formation professionnelle et expert-évaluateur pour le processus de RAM au BEP n'est pas problématique en soi. Il s'agit même d'une caractéristique importante pour l'évaluation des compétences de métier, considérant que le référentiel utilisé pour la rédaction des portfolios renvoie aux compétences développées à la fin du DEP. Dans cette optique, les experts-évaluateurs ont un profil pertinent pour juger adéquatement du niveau de développement des compétences dans les dossiers de RAM. Cependant, le jugement professionnel et le jugement évaluatif de ces experts-évaluateurs ne seront pas mobilisés de la même façon pour l'évaluation en centre de formation professionnelle que pour l'évaluation au BEP.

À la lumière de la définition des éléments formant l'activité évaluative des experts pour la RAM au BEP, le jugement professionnel et le jugement évaluatif des experts appartiennent au système de référence qu'ils utilisent pour évaluer les dossiers de RAM qui leur sont remis.

Qu'il soit professionnel ou évaluatif, le jugement est omniprésent dans l'activité évaluative des experts.

Le jugement professionnel est un :

Processus qui mène à une prise de décisions, laquelle prenant en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la

collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (Allal et Lafortune, 2008, p. 4).

En plus de définir le processus que traversent les experts pour évaluer les portfolios des étudiants du BEP, cette définition met de l'avant plusieurs éléments se rapprochant des directives données aux étudiants pour encadrer la rédaction de leur portfolio : exposer les choix qu'ils ont faits dans une situation de travail donnée, en se basant sur leur expérience et leur formation, en expliquant ce qui les a poussés à effectuer une activité qu'ils jugent pertinente.

De leur côté, pour plusieurs experts oeuvrant dans le domaine de l'éducation, le jugement évaluatif correspond au jugement professionnel d'un enseignant appliqué à un contexte d'évaluation des apprentissages (Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Lafortune, 2007 ; Leroux, 2012). Il s'agirait donc d'un élément spécifique qui composerait le jugement professionnel. Dans le cas des experts, qui sont des évaluateurs externes qui effectuent une évaluation anonyme, la notion de jugement évaluatif ne s'applique pas de la même façon que pour un enseignant traditionnel. Tel que mentionné par Chaumont et Leroux (2018), le jugement évaluatif chez les enseignants est heuristique, en ce qu'il comprend deux étapes d'exploration :

1. Réunir et confronter les sources d'informations de nature diverses à évaluer ;
2. Développer et appliquer des procédures d'évaluation rigoureuses, transparentes, justes et équitables pour l'ensemble des étudiants, tout en s'assurant de leur adaptation aux situations singulières qui l'exigent (p. 28).

Les experts ne participent pas au processus d'apprentissage des étudiants du BEP. Cependant, même s'ils n'ont pas enseigné directement les techniques du métier aux étudiants traversant le processus de RAM, ils peuvent quand même se référer au contenu qu'ils enseignent au DEP pour juger de la pertinence du contenu des portfolios. En d'autres termes, les experts ne peuvent pas évaluer par observation tel que mentionné dans la problématique de cette recherche, mais ils peuvent se référer à ce qu'ils enseignent dans le programme de DEP pour juger si les situations de travail décrites dans le portfolio prouvent que l'étudiant a effectivement développé des compétences et de l'expérience professionnelle pertinente au-delà de ce qui est appris en centre de formation professionnelle. C'est aussi cette réalité qui différencie le jugement évaluatif des experts mentionnés dans ce mémoire de celui d'un enseignant traditionnel.

1.2 Le concept de situation de travail

Le concept de situation de travail prend une place particulière dans cette recherche, puisqu'il est présent autant dans le processus de rédaction des étudiants que dans le processus d'évaluation des experts. Dans le processus de rédaction, il est question de « situations à évaluer ». Ces dernières correspondent aux situations de travail décrites par les étudiants dans leur portfolio et évaluées par les experts. Dans le processus d'évaluation, il est question de « situations d'évaluation ». Elles correspondent au contexte et aux conditions dans lesquels l'activité évaluative des experts est effectuée.

Pour Mayen (2012), il est possible de dégager quatre éléments centraux qui définissent le concept de situation de travail, ou situation professionnelle (deux concepts équivalents selon l'auteur) :

- Ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire ;
- Ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toute nature...) au sens où ils doivent s'en accommoder et d'y accommoder ;
- Ce avec quoi ils ont à faire, au sens de ce avec quoi ils ont, en quelque sorte, à combiner leurs efforts, à coopérer : faire avec la situation, autrement dit encore, co-agir avec elle ;
- [Les professionnels] ont à agir sur la situation, dans deux objectifs : pour la transformer dans le sens des buts attendus, mais aussi pour la redéfinir, la modifier, l'ajuster, afin de créer ou d'ajuster les conditions pour pouvoir tout simplement réaliser les tâches attendues, bref, pour pouvoir réussir le travail (p 62).

Ces quatre éléments définissant la situation de travail soulignent à nouveau la relation entre le professionnel et la situation. Dans une situation, le professionnel est limité dans les actions à effectuer pour compléter une tâche spécifique par les ressources, autant externes qu'internes, qui sont disponibles. Il y a donc toujours une relation d'interdépendance entre la situation et le professionnel ; c'est ce qui se dégage de la définition de Mayen (*Ibid.*) qui parle autant d'accommodation du professionnel à la situation que du pouvoir de ce dernier de la modifier dans l'atteinte de but et dans la réalisation de la tâche prescrite.

En considérant la situation en tant qu'environnement typique et analysable et en se basant sur une des définitions de la notion de situation de Goffman (1974), Mayen (2012) propose

plusieurs caractéristiques de la situation qui explique en quoi elle peut effectivement être analysable. Voici celles retenues pour ce mémoire de recherche :

- Les situations sont organisées autour de tâches à réaliser, de buts à atteindre, et donc de prescriptions plus ou moins définies ;
- Les tâches et les buts portent sur des objets et phénomènes, ou plus justement sur des systèmes d'objets et de phénomènes sur lesquels il faut intervenir pour les transformer, pour les maintenir en l'état, pour accroître ou réduire leurs effets, autrement dit leur pouvoir agissant ;
- Les tâches sont à réaliser dans des conditions déterminées : des espaces matériels et institutionnels, des conditions physiques, des phénomènes temporels, des conditions techniques et sociales, organisationnelles [qui forment la situation] ;
- Les situations sont organisées par des règles explicites, à caractère réglementaire ou non et par des règles implicites ;
- Les situations comportent des systèmes d'instruments, notamment sémiotiques, pour intervenir, orienter les actions d'intervention matérielle sur le monde et orienter la pensée et les émotions ;
- Les situations mettent en présence d'autres personnes, qui occupent des statuts et des positions, ont des fonctions à assurer, des tâches à réaliser, des motifs personnels, des types et des niveaux de compétences propres. Ce qui définit une série de relations sociales dans lesquelles les participants à la situation sont insérés (p. 65-66).

Mayen (2012) explique que les situations sont influencées par plusieurs éléments internes et externes. En plus de la relation entre le professionnel et la situation, il existe aussi une relation entre les professionnels œuvrant dans une même situation. De plus, il existe une relation séquentielle entre les situations, c'est-à-dire que la séquence dans laquelle se produisent les différentes situations influence les situations elles-mêmes.

Pour résumé, le concept de situation de travail met de l'avant trois types de relations :

1. La relation interprofessionnelle (les professionnels entre eux) ;
2. La relation entre le professionnel et la situation de travail dans laquelle il évolue ;
3. La relation entre les situations de travail (en tant que séquence qui se définit dans le temps).

Ces relations amènent un nouvel élément de subjectivité dans l'activité évaluative des experts, qui s'additionne à celui soulevé par Clauzard (2008) en lien avec le fait que l'activité de chaque individu est influencée par ses représentations, ses valeurs, ses motivations, etc.

1.3 Le concept d'invariants opératoires

Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) définissent les invariants opératoires comme étant « des instruments de la pensée qui servent aux humains à s'adapter dans le monde et qui rendent celui-ci compréhensible pour eux » (p. 155). C'est dans la confrontation à la réalité, au contexte dans lequel l'individu vit ses expériences, que ce dernier construit ses invariants opératoires. Les invariants opératoires permettent aux individus « d'identifier et de reconnaître les objets, leurs propriétés, leurs relations, et leurs transformations » (Vergnaud, 2007, p. 18). Pour comprendre

cette fonction, Vergnaud définit ces invariants en deux sous-concepts : les concepts en acte et les théorèmes en acte.

Les concepts en acte permettent le prélèvement d'information pertinente d'une situation en effectuant un diagnostic de cette dernière. Les concepts en acte sont, dans cette optique, des « concepts organisateurs de l'action » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 155).

Les théorèmes en acte permettent l'inférence de conséquences dites utiles autant pour l'action à poser que pour le contrôle et la prise d'information subséquente (Vergnaud, 2007). Les théorèmes en acte sont exprimés sous forme de « propositions tenues pour vrai par le sujet » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 155).

Le concept d'invariants opératoires met de l'avant l'idée qu'il existe une forme invariante d'organisation de l'activité évaluative des experts. Pastré (2002) soutient ce postulat, en expliquant que « l'action efficace est soûplement organisée, autour d'un noyau invariant, car il ne peut pas y avoir d'organisation sans invariance, mais avec une grande capacité à s'adapter jusqu'à un certain point aux variations de la situation » (p. 11). Dans cette optique, il est possible d'identifier des éléments invariants dans l'interprétation que se font les experts des critères de complexité et de variété présents dans la liste de critères d'évaluation qu'ils utilisent pour effectuer leur mandat d'évaluation. Complémentairement, il est donc possible d'identifier des éléments invariants entre l'interprétation des experts et la définition des critères de complexité et de variété, tels que définis dans la liste de critères d'évaluation en RAM au BEP de l'Université de Sherbrooke. C'est sur ce postulat que se base la formulation des objectifs spécifiques de recherche de ce mémoire.

2. ÊTRE COMPÉTENT DANS LE PROCESSUS DE VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE

Mayen et Métral (2008) se sont intéressés à l'évaluation dans le cadre du processus de validation des acquis de l'expérience (VAE⁹). Dans leur étude, les experts répondent à la question suivante : « Que signifie être compétent dans le cadre de la VAE ? ». Considérant cette question de recherche, leur étude met de l'avant plusieurs constats quant à l'activité évaluative des jurys en VAE en ce qui a trait à leur définition de ce qu'est la notion d'« être compétent » :

1. Les membres du jury « passent par une approche globale du candidat et de sa trajectoire et **débordent alors largement** les notions abordées dans le référentiel [de certification] » (p. 185) ;
2. C'est aux membres du jury, à la lecture du contenu du dossier de reconnaissance d'acquis des étudiantes et étudiants, de « **construire l'articulation** de l'activité du candidat avec les éléments de connaissance et de capacités définis dans le référentiel de certification » (p. 188) ;
3. L'activité évaluative des experts s'appuie majoritairement sur « **le 'ressenti' de chaque membre** à propos du candidat. Mais ce ressenti n'est pas 'sauvage'. Il se fonde sur des indicateurs de capacités en référence à des univers de travail » (p. 189).

⁹ La validation des acquis de l'expérience (VAE) est l'équivalent, en France, de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) au Québec.

La construction de l'articulation de l'activité par les experts, le « ressenti » qu'ils utilisent pour évaluer, et le fait que l'évaluation s'intéresse à la globalité de l'activité du participant et non uniquement au contenu du référentiel, sont trois éléments qui illustrent la présence de subjectivité dans l'activité évaluative des experts ; subjectivité qui se rattache à l'utilisation de leur expérience professionnelle singulière comme système de référence pour évaluer les dossiers de RAM au BEP.

Dans le cas de cette recherche, l'étude de Mayen et Métral (*Ibid.*) fournit plusieurs éléments de référence pour l'activité évaluative des experts œuvrant au BEP pour l'évaluation des dossiers de RAM. Le présent mémoire utilise ces éléments pour vérifier si les constats soulevés par l'étude des auteurs peuvent aussi être identifiés dans les propos des experts qui justifient leur évaluation lors de leur rencontre avec le comité évaluatif.

3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

À la lumière du cadre théorique et du problème de recherche présentés précédemment, l'objectif de recherche général de cette recherche se formule comme suit :

- Documenter la construction des notions de variété et de complexité dans l'activité évaluative des experts interpellés pour l'évaluation des portfolios de reconnaissance d'acquis au BEP.

Complémentairement, deux objectifs spécifiques de recherche sont proposés :

1. Identifier les éléments de convergence et de divergence entre la construction de la notion de variété dans l'activité évaluative des experts et la définition de cette notion explicitée dans la liste de critères d'évaluation instaurée pour le processus de RAM au BEP;
2. Identifier les éléments de convergence et de divergence dans la construction de la notion de complexité dans l'activité évaluative des experts et la définition de cette notion explicitée dans la liste de critères d'évaluation instaurée pour le processus de RAM au BEP.

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE

Ce mémoire s'inscrit dans une recherche exploratoire menée dans le cadre d'une évaluation périodique du programme de BEP et voulant contribuer aux enjeux en lien avec la RAM. L'objectif de cette évaluation était l'amélioration du processus de rédaction et d'évaluation du dossier de reconnaissance des acquis de métier qui se réalise dans le cadre du cours BEP 303 (devenu BEP 313 après le passage de la version 02 à la version 03 du programme). Plus spécifiquement, avec l'instauration de la liste de critères d'évaluation qui encadre l'activité évaluative des experts dans le processus de RAM au BEP, la recherche exploratoire de l'Université de Sherbrooke a été lancée dans le but de vérifier l'effet de cette liste sur les résultats finaux accordés aux portfolios par les experts. Une des retombées attendues de cette recherche est de rendre le processus d'évaluation plus équitable pour les étudiantes et étudiants en alignant les pratiques d'évaluation des experts entre elles. L'hypothèse de départ était que l'instauration de la liste de critères d'évaluation allait amener une amélioration des résultats obtenus au portfolio. Le recueil de ces données a été effectué dans le cadre de

C'est donc dans ces questionnements et hypothèses que s'inscrit le présent mémoire de recherche. En effet, en analysant l'activité évaluative des experts, il est possible de documenter comment les experts interprètent leur mandat et, plus spécifiquement, comment la liste de critères d'évaluation du processus de RAM au BEP influence le mandat.

1. DEVIS DE RECHERCHE

La présente recherche qualitative se définit comme étant une recherche de type exploratoire, considérant qu'elle s'intéresse à la documentation de notions (complexité et variété) et d'une activité d'évaluation peu représentées dans la littérature scientifique québécoise, et plus spécifiquement dans le domaine de l'enseignement professionnel. Elle se veut exploratoire aussi considérant la recherche globale dans laquelle elle s'inscrit ; une recherche qui tente de mettre de l'avant différents constats quant à l'instauration de nouvelles mesures d'évaluation chez les experts (notamment la création et l'utilisation d'un outil qui est toujours en phase expérimentale). Dans cette optique, cette recherche tente donc de combler un vide (Van der Maren, 1995), un manque de connaissances au sujet d'une activité et une population qui, à notre sens, est centrale à la RAM dans le cheminement du BEP.

Complémentairement, l'approche qualitative est priorisée pour ce mémoire : « on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte (ou dans des situations et des contextes différents) » (Dumez, 2011, p. 49). Plus spécifiquement, comme le soutient Creswell (1998), la recherche qualitative place le chercheur dans un rôle d'instrument de collecte de données. Il s'intéresse au discours et à la signification de ce discours, à partir duquel il peut tirer des conclusions. Dans le cadre de ce mémoire, c'est l'approche qui se conjugue le plus avec les objectifs de recherche et la nature des données utilisées pour atteindre ces objectifs.

2. POPULATION ET ÉCHANTILLON

Le nombre d'experts interpellés pour l'évaluation des dossiers de reconnaissance d'acquis de métier au BEP varie d'une cohorte étudiante à l'autre. Il dépend, premièrement, du nombre d'étudiants qui cheminent en reconnaissance d'acquis et, deuxièmement, de la variété des métiers de provenance du groupe d'étudiants. Ce mémoire s'intéresse à 10 experts qui avaient été interpellés pour l'évaluation de 25 portfolios pour le groupe d'étudiants traversant le processus de RAM à la session d'hiver 2017. Ces experts se sont réunis dans le cadre de quatre comités évaluatifs, ayant eu lieu de la fin de l'année 2017 au début de l'année 2018. Parmi les 25 échanges qui ont eu lieu entre les experts et le comité évaluatif, 14 ont été retenues pour l'analyse de nos données. Les 11 autres échanges ont été rejetés, à cause de la mauvaise qualité des enregistrements audio ou d'un manque de justifications de la part des experts quant à leur évaluation¹⁰.

3. RECUEIL DES DONNÉES

Cette recherche analyse des données secondaires recueillies dans le cadre de la recherche globale de l'équipe-programme portant sur la révision du processus de RAM au BEP. Le corpus de données est constitué des échanges concernant la justification de l'évaluation des portfolios par les experts au comité évaluatif. Durant cette présentation, les membres du comité évaluatif peuvent

¹⁰ Les experts justifient principalement leur évaluation lorsqu'ils ont dû évaluer un nombre de crédits à la baisse. Il arrive, cependant, que certains portfolios se voient allouer tous les crédits demandés (ou presque), résultant en des justifications très minimales de la part des experts. Ce genre d'échanges devaient donc être rejetés, par manque d'information permettant de répondre aux objectifs de recherche de cette recherche.

demander à l'expert de préciser certains aspects de sa justification pour s'assurer que le nombre de crédits accordé est juste et équitable. Les données ont été recueillies dans le cadre d'une observation non participante. Ainsi, aucune question n'a été posée par le chercheur aux experts pour approfondir certains éléments spécifiques à la présente recherche.

Les propos des experts ont été enregistrés sur un support audionumérique, avec leur accord, à des fins d'archivage. Les données audios ont été transmises par la professeure Otilia Holgado, responsable du projet de recherche globale dans lequel ce mémoire s'inscrit. La transcription verbatim a été effectuée à la suite de la réception des fichiers audios. Ce sont ces verbatims qui sont analysés pour répondre aux objectifs de recherche présentés précédemment.

4. ANALYSE DES DONNÉES

4.1 Analyse inductive générale

Considérant la nature exploratoire de ce mémoire, les méthodes d'analyse inductive générale des données brutes telles que définies par Blais et Martineau (2006) ont été priorisées pour l'analyse des données. De façon générale, ce type d'analyse qualitative permet de faire émerger des catégories dominantes et significatives de données brutes, offrant par le fait même plus de liberté d'analyse que d'autres méthodologies d'analyse qualitative plus contraignantes (Thomas, 2006). Plus spécifiquement, Blais et Martineau (2006) expliquent que l'analyse inductive générale « s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui

s'appuie sur ces données brutes » (p. 3). L'émergence de ces catégories doit nécessairement avoir un lien avec les objectifs de recherche préalablement établis par le chercheur.

Pour définir la notion de catégorie en analyse qualitative, et plus spécifiquement dans l'analyse inductive générale, Paillé et Mucchielli (2003) expliquent que :

On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. [...] À la différence de la « rubrique » ou du « thème », elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification (p. 147-148).

L'induction permet donc au chercheur de passer du spécifique au général lors de l'analyse de ses données, c'est-à-dire « qu'à partir de faits rapportés ou observés (expériences, événements, etc.), le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique pré-établi » (Blais et Martineau, 2006, p. 4-5). Dans cette optique, comme le souligne Thomas (2006), les catégories qui sont définies par le chercheur et les résultats qui émergeront de l'analyse inductive générale seront nécessairement teintés de la perspective et de l'expérience du chercheur.

4.2 Processus de codification menant à la réduction des données

Le processus de codification en analyse inductive générale se fait en quatre étapes selon Blais et Martineau (2006) :

1. Préparation des données brutes ;
2. Lecture attentive et approfondie des données ;
3. Identification et description des premières catégories émergentes ;
4. Révision et raffinement des catégories.

Dans le cas de ce mémoire, la préparation des données (étape 1) a été effectuée lors de la transcription verbatim des enregistrements audios des échanges entre les experts évaluant les portfolios en RAM au BEP et le comité évaluatif. S'en est suivi une lecture approfondie (étape 2) du contenu de chacun de ces verbatims.

Pour effectuer la troisième étape, le programme informatique d'analyse qualitative QSR NVivo a été utilisé. Ce programme a permis de créer une banque de documents comprenant tous les verbatims retranscrits. À partir de ces documents, les premières catégories émergentes ont été créées sous forme de nœuds¹¹. Préalablement, considérant les objectifs de la présente recherche, deux nœuds-mères ont été créés : le premier nœud-mère se concentre sur tout le contenu qui a trait à la notion de variété, tandis que le deuxième touche exclusivement à tout ce qui a trait à la notion de complexité.

À la suite de la complétion de la troisième étape, neuf catégories ont été créées pour le critère de variété et onze catégories ont été créées pour le critère de complexité (Annexe 3 et 4).

¹¹ Dans QSR NVivo, l'utilisateur crée des « nœuds » de données dans lesquels il peut classer les éléments qui lui semblent pertinents. Dans le cas de ce mémoire, chaque nœud correspond à une catégorie émergente.

Chaque catégorie représente un élément sur lequel les experts se basent pour définir chacun des critères dans leur activité évaluative.

4.3 La rigueur de l'analyse inductive générale

Blais et Martineau (2006) identifient trois critères de rigueur scientifique parmi ceux présentés dans l'écrit de Lincoln et Guba (1985) qui s'appliquent plus spécifiquement à l'analyse inductive générale et qui permettent au lecteur « d'avoir confiance dans les résultats du chercheur » (p. 12) :

1. Le codage parallèle à l'aveugle : un premier chercheur effectue le codage des catégories en se basant sur les données recueillies. Ces mêmes données sont ensuite remises à un second chercheur qui, après avoir pris connaissance des objectifs de recherche, fait le même travail de codification de son côté. Les deux ensembles de catégories qui ressortent de ce processus sont ensuite comparés. S'ils sont similaires, ils peuvent être combinés ou réorganisés. Cependant, s'ils sont trop différents, il est important de procéder à d'autres analyses pour créer des catégories plus « solides ».
2. La vérification de la clarté des catégories : un premier chercheur effectue le codage des catégories en se basant sur les données recueillies. Un second chercheur prend connaissance des objectifs de recherche, des catégories codées par le premier chercheur et du descriptif de chacune d'entre elles. Cependant, les catégories ne contiennent aucun segment de verbatims provenant des données. On vérifie donc si le second chercheur classe les segments de verbatims au même endroit que le premier. Dans le cas où des divergences de codage se produisent, les catégories développées au départ du processus peuvent être clarifiées. Une deuxième

validation peut ensuite être effectuée, en procédant de la même façon avec le second chercheur en lui présentant les nouvelles catégories sans extraits de verbatims.

3. La vérification auprès des participants : cette vérification peut être effectuée à différents stades de l'analyse. Le chercheur peut présenter, par exemple, ses interprétations préalables des données aux participants, avant de se lancer dans le raffinement de ses catégories émergentes. Il peut aussi faire cette présentation à la fin du processus et effectuer des modifications selon les commentaires des participants. Bref, il s'agit d'utiliser les participants comme source de validation de l'interprétation des données et de la catégorisation de ces dernières.

Soulignons, pour donner suite à cette présentation, les propos de Blais et Martineau (2006) sur le choix d'une méthode de validation permettant de confirmer la rigueur du processus : « À notre avis, ces trois procédures peuvent être utilisées séparément ou conjointement, selon la nature de l'étude et des ressources humaines disponibles » (p. 14). Considérant le fait que les données de cette recherche sont des données secondaires ayant été recueillies pour une recherche globale tentant de mettre de l'avant différents constats quant à l'instauration de nouvelles mesures d'évaluation chez les experts évaluant les portfolios en RAM au BEP, une vérification de la clarté des catégories est priorisée. Cette vérification ne demande pas d'effort pour trouver un second chercheur qui doit connaître la méthodologie de l'analyse inductive générale pour effectuer un second codage, puisqu'il s'agit essentiellement d'un travail de classement de données plutôt que d'un travail de codages de catégories spécifiques. De plus, la professeure Otilia Holgado qui est responsable de la recherche globale et aussi directrice de ce mémoire a participé à la validation des catégories émergentes tout au long du processus, s'assurant autant de la clarté et de la pertinence de ces dernières.

5. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Les données utilisées pour ce mémoire ont été recueillies dans le cadre de l'évaluation périodique du processus de RAM au BEP à l'Université de Sherbrooke dans laquelle il s'inscrit (Holgado, 2017). Les données ont été faiblement utilisées dans un premier temps, simplement pour faire quelques statistiques simples. Toutefois, la responsable du processus de reconnaissance des acquis au BEP (et en même temps coresponsable de l'enjeu 1 de l'évaluation périodique) a constaté que les données auraient plus de potentiel pour l'objectif initial si elles étaient exploitées de manière scientifique.

Dès la première prise de contact en vue de l'évaluation des dossiers de RAM, les experts ciblés pour participer à la recherche globale ont été informés de l'intention d'enregistrer les comités de validation des résultats des dossiers de reconnaissance des acquis de métier (RAM). Ils ont été informés de l'objectif du recueil des données qui était d'améliorer le processus de reconnaissance des acquis au BEP et notamment la formation des experts. La consigne de « réaliser l'évaluation et la présenter en comité comme ils le font d'habitude » leur a été communiquée. Ils avaient la liberté d'accepter ou de refuser l'enregistrement ainsi que d'accepter ou de refuser l'évaluation. Les participants retenus sont ceux qui ont consenti à être enregistrés durant leurs échanges avec le comité évaluateur. De plus, pour l'utilisation secondaire des données mentionnées ici, un courriel a été envoyé aux experts concernés pour recueillir leur accord d'utiliser les enregistrements dans le cadre du présent mémoire de recherche (Annexe C). Enfin, les noms des experts ont été effacés des verbatims lors de la transcription des enregistrements et remplacés par des noms fictifs.

Du côté des étudiants ciblés par la recherche globale, ils ont été informés, lors du cours de préparation du portfolio (BEP303), du processus d'évaluation périodique en cours et du fait que leur portfolio ferait l'objet de constats permettant l'amélioration du processus d'évaluation. Ils n'ont pas été informés de l'enregistrement des délibérations, la décision d'enregistrer les comités ayant été prise après la fin du cours. Toutefois, la recherche globale et ce mémoire de recherche n'affectent en rien les étudiants, car celle-ci ne se propose pas d'accéder au contenu des dossiers (portfolios) et les noms des étudiants concernés ont été effacés des verbatims lors de la transcription des enregistrements et remplacés par des noms fictifs.

Une demande de certificat éthique a été remise au Comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Cette dernière a été approuvée par le comité et un certificat d'approbation du projet de recherche (Annexe D) a été émis pour cette recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS

La présentation des résultats de l'analyse des données se base sur les figures 2 et 3, présentées dans les pages qui suivent. Dans ces figures, chaque catégorie conceptuelle rattachée au critère de variété ou au critère de complexité correspond à un élément de construction présent dans les propos des experts. C'est à partir de ces éléments de construction qu'il est possible de répondre aux objectifs spécifiques de recherche de ce mémoire, qui consistaient à identifier les éléments de convergence et de divergence dans la construction de la notion de complexité et de variété dans l'activité évaluative des experts et la définition de la notion explicitée dans la liste de critères d'évaluation instaurée pour le processus de RAM au BEP.

Dans cette optique, chaque élément est présenté avec les extraits de verbatims qui viennent appuyer la présence dudit élément dans les justifications données par les experts au comité évaluatif.

1. LA CONSTRUCTION DE LA NOTION DE VARIÉTÉ DANS L'ACTIVITÉ ÉVALUATIVE DES EXPERTS

La figure suivante (figure 2) présente les éléments de construction de la notion de variété dans l'activité évaluative des experts, qui se retrouvent dans leur discours lors de leurs échanges avec le comité évaluatif.

Parmi les 14 échanges analysés pour la présente recherche, sept traitent de la notion de variété, que ce soit pour définir un contenu suffisamment varié ou un contenu manquant de variété.

<input type="radio"/>	Variété
<input type="radio"/>	Voir la personne dans l'action
<input type="radio"/>	Présenter des exemples complets
<input type="radio"/>	Aborder tous les aspects de la compétence
<input type="radio"/>	Variété des contextes de travail
<input type="radio"/>	Variété des domaines de travail
<input type="radio"/>	Variété des tâches effectuées
<input type="radio"/>	Variété des rôles exercés
<input type="radio"/>	Variété des clientèles
<input type="radio"/>	Variété des équipements

Figure 2. Éléments de construction définissant le critère d'évaluation de variété dans l'activité évaluative des experts dans le processus de RAM au BEP

1.1 Voir la personne dans l'action

Dans un échange entre l'expert en plomberie-chauffage et le comité évaluatif, l'expert en question explique, pour l'évaluation d'une compétence spécifique, que :

Je peux lui accorder un crédit, les exemples ne respectent pas les critères généraux de variété et de complexité. Il y a trois exemples, il va parler du travail qu'il a accompli, des tuyaux qu'il a coupés, des tuyaux qu'il a taqués, mais [...] Je ne le vois pas en action, je ne le vois pas avancer dans son travail.

Le fait de ne pas être capable de voir la personne dans l'action ne lui permet pas d'allouer le crédit lié à la variété du contenu et celui lié à la complexité. Pour cette même raison, il peut seulement allouer le crédit lié aux critères généraux.

1.2 Présenter des exemples complets

L'expert en plomberie-chauffage explique au comité évaluatif qu'il ne peut pas allouer le crédit en lien avec la variété des contenus pour une des compétences présentes dans le portfolio à évaluer, puisque les exemples sont complémentaires. Il soutient simplement que : *« Il y a deux exemples qui sont différents, il y a un exemple qui est complémentaire à un autre, similaire. Donc, il y a peu de variété »*.

1.3 Aborder tous les aspects de la compétence

Un échange entre une experte et le comité évaluatif traite du fait que la variété n'est pas présente pour certains contenus, puisque les descriptifs de l'étudiante se concentrent uniquement sur une partie de la compétence. L'experte en soins infirmiers explique que : *« J'aurais pu accorder deux crédits, mais j'en ai seulement accordé un. En aucun cas [l'étudiante] ne me parle pas de la dimension sensorielle de la compétence. La compétence touche aux systèmes nerveux et sensoriels. Elle ne me parle que du système nerveux »*. Dans ce même échange, pour l'évaluation d'une autre compétence, elle soutient des propos similaires : *« [l'étudiante] demandait trois crédits, j'en ai accordé un. Elle ne parle pas du tout du système reproducteur »*.

1.4 Variété des contextes de travail

Dans quatre échanges, les experts se basent sur la variété des contextes de travail pour justifier leur évaluation lié au critère de variété. Le premier expert en plomberie-chauffage explique que :

[L'étudiant] a tous ses exemples. Dans ses exemples, il y en a deux qui sont assez variés, parce que ses exemples font référence beaucoup à une installation résidentielle dans un réseau de drainage. Maison unifamiliale, il y a aussi condo et le dernier exemple que j'ai retenu, c'est la gare de Windsor.

Ce même expert utilise une justification similaire pour une autre compétence du même dossier de RAM : « *Il y a trois exemples, ce qui lui donne un crédit. Il y a aussi un travail varié : condos, places d'affaires et Super Aquaclub, un centre aquatique, donc un autre crédit* ».

Pour sa part, le second expert en plomberie-chauffage soutient simplement que l'étudiant qu'il a évalué « *présente trois mises en situation et il y a au moins deux exemples différents qui prouvent la variété de la situation* ».

De son côté, l'experte en transport par camion retrouve de la variété dans le portfolio qu'elle a évalué, notamment lorsque son étudiant nomme différents contextes qui influence sa conduite de camions : « *La qualité de la route, oui. La topographie, oui [...] Les chemins de gravier, ce n'est pas fréquent en camion, on n'aime pas trop ça. Le rural, oui, comment son camion réagit face à une courbe. [...] Oui, il y a beaucoup de variété* ».

L'experte-esthéticienne considère que la variété des contextes de travail présentés dans le dossier de RAM qu'elle a évalué lui permet d'allouer le crédit en lien avec le critère de variété. Pour une des compétences spécifiques identifiées dans le dossier de RAM en question, l'experte explique que :

Les exemples qu'elle donnait, c'est le fait qu'à l'endroit où elle travaillait, il n'y avait pas d'uniforme en place. Elle a amené cette nouveauté-là, elle est allée magasiner pour toutes les esthéticiennes, elle a commencé à les sensibiliser au port de l'uniforme et à l'importance de l'hygiène. Son deuxième exemple, c'est le fait qu'elle a travaillé avec un gros rhume et qu'elle a dû s'ajuster à des milieux de

travail moins ergonomiques. Encore une fois, il y avait de la belle variété de présentée.

Enfin, la variété des histoires de cas¹² est abordée dans l'échange entre une experte en soins infirmiers et le comité évaluatif. Pour elle, c'est le descriptif d'histoires de cas, c'est-à-dire des situations avec des patients, qui compte pour justifier la variété dans le contenu présenté. La notion d'histoires de cas est utilisée à plusieurs reprises par cette experte. En premier lieu, elle soutient que « *[l'étudiante] a demandé trois crédits, je lui en ai accordé deux. Elle avait un bon descriptif de cette compétence avec les histoires de cas mentionnés* ». Elle mentionne les histoires de cas à nouveau, en expliquant que « *les situations de travail ne sont pas complexes, vous avez tout de même bien fait le descriptif des histoires de cas en lien avec la compétence* », ce qui lui permettait d'allouer deux crédits (et non trois) pour la compétence, considérant la variété des histoires de cas. Enfin, elle mentionne les histoires de cas une dernière fois dans ses justifications pour l'évaluation d'une autre compétence, en expliquant qu'elle peut seulement allouer le crédit de la variété (sans pouvoir allouer celui de la complexité), en soutenant que « *dans la description [de l'étudiante], je constate qu'elle est capable de s'adapter aux trois histoires de cas, mais elle décrit seulement les*

¹² Les histoires de cas sont définies ici comme étant un type spécifique de situation de travail pour cette experte. Leur spécificité se retrouve dans l'importance accordée aux relations humaines dans les actions décrites et la centralité de ces dernières dans les tâches de métier. Dans le cas des soins infirmiers, beaucoup d'importance est accordée à la relation entre un infirmier et son patient, d'où l'utilisation des termes « histoires de cas » et non « situations de travail ».

soins de base effectués ». C'est donc encore les histoires de cas qui justifient le crédit en lien avec la variété.

1.5 Variété des domaines de travail

Un échange entre un expert et le comité évaluatif fait mention de la variété des domaines de travail. L'expert en plomberie-chauffage explique que le contenu mérite le crédit pour la variété pour la raison suivante : « *Il y a trois beaux exemples, donc 1 crédit. [...] Il présente des mises en situation variées, car il y a des domaines différents, donc 2 crédits* ».

1.6 Variété des tâches effectuées

Dans sept échanges entre les experts et le comité évaluatif, il est question de la variété des tâches effectuées pour justifier que le crédit lié à la variété a été alloué.

L'expert en plomberie-chauffage explique qu'il a accordé le crédit : « *parce que [l'étudiant] avait quand même des problèmes électriques sur le chauffe-eau, l'installation de pompe et le raccordement électrique sur des chaudières et des dispositifs. Il y a quand même une bonne variété dans les exemples qu'il donne* ». À l'inverse, pour une autre compétence, l'expert en question souligne un manque de variété en expliquant que :

[L'étudiant] demandait deux crédits, je lui en ai donné un. Il a ses trois exemples, mais pas de variété dans ce qu'il m'explique. Ce qu'il me donne comme exemple pour expliquer cette compétence-là, c'est qu'il a transformé des mesures métriques en mesures impériales. Il n'y a rien d'autre.

De son côté, l'expert-pompier soutient simplement que le portfolio qu'il avait à évaluer présentait « *des belles descriptions de tâches variées* ». Par contre, il remarque un manque de

variété dans les tâches présentées pour une compétence spécifique et explique que : « *Pour la compétence 22 "effectuer un sauvetage sur plan d'eau", il demande 2 crédits, j'en accorde 1. La raison est fort simple : trois exemples sont énumérés, mais dans les trois cas il s'agit du déploiement du matériel de base* ». Pour lui, le fait d'effectuer trois fois la même tâche ne démontre pas la variété.

Une justification similaire est aussi identifiée dans un autre échange entre l'expert en plomberie-chauffage et le comité évaluatif : « *Pour les trois exemples présentés, j'accorde 1 crédit. J'accorde un autre crédit pour le critère de variété, parce que c'est varié comme travail qu'il a dû effectuer* ». Encore une fois, l'emphasis est mise sur les tâches effectuées.

Pour sa part, l'experte en assistance dentaire soutient que l'étudiante qu'elle avait à évaluer « *est allée faire un travail d'aide au secrétaire. Elle est allée classer des dossiers, sortir des dossiers, faire des appels pour confirmer des rendez-vous, appeler les patients [...] des choses comme ça. Elle a fait beaucoup de choses, plein de petites choses variées* ».

Quant à l'expert en charpenterie-menuiserie, qui remarque un manque de variété dans les tâches présentées pour une compétence spécifique, il explique que : « *La seule expérience qu'il me raconte c'est la finition extérieure d'un garage. Il me semble que pour un charpentier-menuisier qui a touché à de la finition extérieure, il a plus que ça à expliquer. C'est une expérience de travail quand même minime* ».

De son côté, l'expert en mécanique de véhicules lourds soutient que pour un contenu spécifique l'étudiant mérite son crédit pour la variété puisqu'*« il y a trois exemples variés, considérant qu'il n'a pas fait la même chose dans ces trois exemples »*.

Enfin, l'experte en transport par camion juge un manque de variété dans les tâches et soutient qu'elle ne peut pas accorder le crédit de la variété puisque l'étudiant *« décrit uniquement la marche arrière. Il n'y a pas d'autres techniques de base qui sont aussi bien décrites que la marche arrière »*.

1.7 Variété des rôles exercés

Un échange, celui entre l'experte en transport par camion et le comité évaluatif, fait référence à la variété dans les rôles exercés pour justifier la présence d'un contenu suffisamment varié pour mériter un crédit. L'experte en question explique qu'*« il y a plusieurs aspects dans la dimension hiérarchique qu'il exerce ; comme tuteur, comme accompagnateur, comme formateur, comme recruteur ; tout ça ensemble ça lui donnerait le crédit de la variété »*

1.8 Variété des clientèles

La variété dans les clientèles ciblées par le travail décrit dans le dossier de RAM est abordée par l'experte esthéticienne dans son échange avec le comité évaluatif. Elle soutient que l'étudiante qu'elle avait à évaluer rencontre les exigences pour le critère de variété pour une compétence spécifique puisque, pour elle *« être en mesure de maquiller des gens de tout âge et pour toute occasion, ça fait partie de la variété plus que de la complexité »*. C'est donc d'être capable d'effectuer la même tâche pour différentes clientèles qui justifie la variété.

1.9 Variété des équipements

La variété en lien avec les équipements est uniquement abordée dans l'échange entre l'experte en transport par camion et le comité évaluatif. Pour la justification de l'évaluation d'une des compétences incluses dans le dossier de RAM qu'elle a évalué, l'experte en question explique que : « *[L'étudiant] décrit les marques, les modèles, les transmissions, le moteur ; il décrit absolument tout* ». Ce n'est donc pas l'utilisation de l'équipement, mais plutôt le fait de connaître plusieurs types d'équipement qui prouve la variété. Dans ce même échange, l'experte mentionne qu'elle ne peut pas allouer le crédit en lien avec la variété pour une autre compétence présente dans le portfolio, en soutenant ceci : « *La variété n'y est pas parce qu'on ne sait pas si les équipements étaient si variés que ça* ».

2. LA CONSTRUCTION DE LA NOTION DE COMPLEXITÉ DANS L'ACTIVITÉ ÉVALUATIVE DES EXPERTS

La figure suivante (figure 3) présente les éléments de construction de la notion de complexité dans l'activité évaluative des experts, qui se retrouvent dans leur discours lors de leurs échanges avec le comité évaluatif.

<input checked="" type="radio"/>	Complexité
<input checked="" type="radio"/>	Le contenu décrit provient de l'expérience de métier de la personne et non de matériel d'apprentissage théorique
<input checked="" type="radio"/>	Le degré de généralité du contenu
<input checked="" type="radio"/>	Voir la personne dans l'action
<input checked="" type="radio"/>	Suffisamment de contenu pour évaluer la complexité
<input checked="" type="radio"/>	Complexité des éléments à prendre en compte dans le travail
<input checked="" type="radio"/>	Complexité des tâches effectuées
<input checked="" type="radio"/>	Avoir suffisamment de responsabilités dans les situations décrites
<input checked="" type="radio"/>	Spécificité des équipements
<input checked="" type="radio"/>	Aucune erreur présente dans les techniques décrites
<input checked="" type="radio"/>	Les tâches présentées ne sont pas des tâches de base, des tâches simples
<input checked="" type="radio"/>	Les tâches présentées ne sont pas des tâches quotidiennes

Figure 3. Éléments de construction définissant le critère d'évaluation de la complexité dans l'activité évaluative des experts dans le processus de RAM au BEP

Parmi les 14 échanges analysés pour la présente recherche, 12 traitent de la notion de complexité, que ce soit pour définir un contenu suffisamment complexe ou un contenu manquant de complexité.

2.1 Le contenu décrit provient de l'expérience de métier de la personne et non de matériel d'apprentissage théorique

Un échange entre un expert et le comité évaluatif fait mention du fait que le contenu présenté dans le portfolio pour une compétence spécifique ressemble trop au contenu d'un cours pour qu'il puisse être considéré comme complexe. Dans sa justification, l'expert en plomberie-chauffage explique que :

Il n'y a pas de complexité. On dirait un examen sur les tuyaux, j'ai l'impression d'être dans un cours. C'est comme s'il était en avant d'une classe et qu'il explique aux élèves « quand vous faites un plancher, une surface comme ça, près d'un mur, à cause de l'air froid de l'extérieur, on doit les mettre plus rapprochés, et plus on rentre dans le centre, plus on peut les distancer ». C'est expliqué comme ça.

Pour lui, formuler des situations de travail en s'approchant d'explications théoriques de procédures ne mérite pas le crédit en lien avec la complexité des contenus.

2.2 Le degré de généralité du contenu

La spécificité des propos a été soulevée dans trois échanges entre un expert et le comité évaluatif pour justifier un manque de complexité dans les dossiers de RAM.

La première experte, une experte en soins infirmiers, explique que l'étudiante utilise des propos trop généraux pour justifier qu'elle maîtrise effectivement une compétence spécifique spécifiée dans son portfolio :

Rien ne justifie que les situations de travail sont complexes. [L'étudiante] m'a écrit « en conclusion, je crois avoir mis en pratique chacun des éléments de la compétence avec autonomie, et ce, dans diverses situations et milieux de travail ».

C'est la justification qu'elle me donne. Elle écrit seulement ça. [...] C'est très général.

La deuxième experte, elle aussi experte en soins infirmiers, mentionne que pour une compétence spécifique, il n'était pas possible d'accorder le crédit en lien avec la complexité, puisque la description donnée par l'étudiante « *est une description d'ordre générale. Ça ne va pas au-delà des principales tâches de la compétence, il n'y a pas d'exemples élaborés, il n'y a pas de situations de travail complexes* ».

La troisième experte, l'experte en transport par camion, soutient que les expériences de travail décrites par l'étudiant qu'elle avait à évaluer : « *ne sont pas des expériences précises. Il décrit plutôt la généralité du travail qu'il devait faire* ». Plus loin dans l'échange, elle soulève des propos similaires, en lien avec une compétence spécifique : « *il décrit beaucoup de choses, mais jamais un voyage complet. La complexité n'est pas démontrée, puisqu'il reste dans le travail en général* ».

2.3 Voir la personne dans l'action

Deux échanges entre un expert et le comité évaluatif font mention de l'incapacité de voir la personne dans l'action en tant qu'élément amenant une évaluation à la baisse du nombre de crédits demandés, en raison d'un manque de complexité.

Le premier expert à faire mention de cet élément, un expert en plomberie-chauffage, explique que l'étudiant qu'il avait à évaluer : « *va parler beaucoup des tuyaux qu'il a coupés, des tuyaux qu'il a taqués, mais [...] je ne le vois pas dans l'action, je ne le vois pas avancer dans son travail.* »

De son côté, le deuxième expert à faire mention de cet élément, l'expert-pompier, soutient qu'il n'était pas capable de savoir ce qui était réellement fait par l'étudiant qu'il avait à évaluer : *« Oui, c'est une situation de travail, mais, lui, qu'est-ce qu'il a fait exactement ? Il parle d'une intervention, oui elle est complexe, mais qu'est-ce qu'il a fait dans cette intervention ? Ce n'était pas très clair ».*

2.4 Suffisamment de contenu pour évaluer la complexité

Plusieurs échanges entre un expert et le comité évaluatif font mention d'un manque de contenu dans les dossiers de RAM à évaluer, rendant la tâche d'évaluation plus difficile.

2.4.1 Contenu lié au contexte de travail

Le premier expert en plomberie-chauffage mentionne le manque de contenu lié au contexte de travail à plusieurs reprises dans son échange avec le comité évaluatif. Il l'aborde la première fois en soutenant que : *« Il n'y a pas d'explication sur le travail à faire, la durée, l'endroit ; est-ce que c'est neuf ? Dans le local où il a travaillé, est-ce que c'était encombré ? Est-ce qu'il est en hauteur ? Il n'y a pas de complexité, il n'y a jamais rien qui concerne ces détails ».* Des propos similaires sont soulevés un peu plus loin dans ce même échange : *« Le descriptif est très court, il n'y a pas de développement, il n'y a pas de complexité. Il ne décrit pas les lieux de travail, je ne suis pas capable de figurer où il travaille, est-ce encombré ? ».* Il renchérit en expliquant que : *« des fois, tu poses un tuyau, il y a un fil qui passe là, un conduit de ventilation ; mais il ne décrit rien de ça. La durée, les problèmes qu'il a rencontrés ; il n'y en a pas. Les solutions qu'il aurait pu apporter, il n'en développe pas ».* Encore dans ce même échange, l'expert soutient que le

descriptif du travail que l'étudiant a effectué dans le Grand Nord manque d'explications et de contenus :

Dans le Grand Nord, il y a de la complexité, c'est flagrant. [...] Aucune complexité due au fait qu'il est dans une région éloignée. Il aurait pu avoir de la complexité : la température, le transport, le délai de livraison, le matériel ? Ça manque de contenu et d'explications. [...] Est-ce qu'ils ont manqué de matériel ? Est-ce qu'ils ont dû attendre ? Ça aurait été un bel exemple de complexité à développer beaucoup plus, mais ce n'était pas développé.

Un énoncé similaire se retrouve un peu plus loin, lorsque l'expert mentionne qui lui manque trop d'éléments pour juger de la complexité dans ce que l'étudiant décrit :

[L'étudiant] dit que c'est un chalet avec un puit à 20 pieds du bâtiment. Mais est-ce que le chalet a une cave ? Est-il sur pilotis ? Parce que s'il est sur pilotis, il y a une complexité puisqu'il faut qu'il entre en dessous. S'il y a une cave, c'est quoi comme cave ? Parce que les chalets n'ont pas tous des caves de huit pieds.

Plus positivement, pour une autre compétence, il explique au comité évaluatif que : « Je lui ai donné [le nombre de crédits] qu'il demandait, parce qu'il me décrit un petit peu les lieux, c'est une petite cave, une petite cave de cinq pieds c'est plus difficile d'aller travailler. Il y avait de la complexité ». Toujours dans cette même optique, pour une autre compétence, ce même expert explique qu'il est « en accord avec la demande [de l'étudiant], il fait bien le travail, il a été capable de me décrire les lieux de son travail. [...] Il y a quand même de la complexité ».

De son côté, l'experte en transport par camion soulève elle aussi le manque de description du contexte de travail pour justifier une évaluation à la baisse d'une compétence présente dans le portfolio qu'elle avait à évaluer. Elle explique que :

Si [l'étudiant] était plus précis, il pourrait parler de la complexité. Il en aurait beaucoup à dire avec les chemins de terre, le rural en campagne, le voyage aux

États-Unis. Surtout les chemins de terre en hiver, il aurait pu me parler de quelque chose de très complexe, mais il ne m'en parle pas.

L'expert en mécanique de véhicules lourds explique que le fait que son étudiant ait travaillé dans les forces armées pendant plusieurs années aurait pu lui permettre de décrire des contextes de travail plus détaillés pour pouvoir allouer le crédit lié à la complexité pour une compétence spécifique :

[L'étudiant] a travaillé 3 ans dans les forces armées [...], mais j'aurais pu retrouver des tâches en lien avec ce contexte-là. Je donne l'exemple du changement d'huile : il aurait pu en décrire un compliqué et beaucoup plus long qu'un changement d'huile ordinaire à cause de ce contexte-là, mais je ne le retrouve pas.

Enfin, le second expert en plomberie-chauffage soutient que :

Quand tu travailles dans un bâtiment qui est occupé- [l'étudiant] était dans des tours à logement, dans une résidence, une chocolaterie- quand on travaille dans des bâtiments de ce genre, il y a des gens qui l'occupent et donc il y a une complexité qu'on devrait être capable de sentir, mais on ne l'a pas.

2.4.2 Contenu lié aux procédures

Le premier expert en plomberie-chauffage aborde le manque de contenu lié aux procédures plutôt que celui lié au contexte de travail :

Il ne me donne pas de complexité. Il me dit qu'il a travaillé au-dessus d'une porte, mais c'est quoi la procédure qu'il a faite ? Est-ce qu'ils ont dû condamner la porte ? C'est quoi les implications que ça a apportées ? [...] Il y a toujours des obstacles quelque part, tu ne peux jamais t'en aller en ligne droite d'un bout à l'autre du bâtiment avec un tuyau. Il faut que tu contournes des obstacles. Il n'en parle pas.

Pour sa part, le second expert en plomberie-chauffage souligne un manque de contenu lié aux procédures présentées pour une compétence spécifique dans le portfolio qu'il a évalué : « *[l'étudiant] aurait dû développer davantage la procédure avec son intercepteur de graisse. Là, je*

lui aurais donné son 3^e crédit. C'est varié, il a ses exemples, mais pour un 3^e crédit, il aurait dû développer la complexité qu'amène un intercepteur de graisse ».

Enfin, l'experte-esthéticienne explique, elle aussi, qu'un manque de contenu ne lui permet pas de retrouver la complexité dans le descriptif donné par l'étudiante pour une compétence spécifique : *« Il y aurait pu y avoir de la complexité de développer pour le maquillage effectuer pour un magazine. On aurait parlé des enjeux d'ombre et lumière, mais ça n'a pas été élaboré ».* C'est donc le manque de détail sur les procédures liées aux enjeux d'ombre et lumière qui l'oblige à allouer deux crédits, et non trois, pour la compétence en question ici.

Comme pour l'élément « complexité dans le descriptif des lieux de travail et des conséquences de ces lieux », « complexité dans le descriptif des procédures » est aussi présent dans un échange. L'experte en transport par camion qui justifie son évaluation durant cet échange explique que l'étudiant *« a dû planifier un itinéraire avec traversier de Trois-Pistoles à Baie-Sainte-Catherine. Il l'a vraiment bien expliqué, la procédure, les détails. Ça méritait le critère de complexité ».*

2.5 Complexité des éléments à prendre en compte dans le travail

Un échange aborde l'élément « complexité des éléments à prendre en compte dans le travail ». Dans sa justification de l'évaluation d'une étudiante infirmière auxiliaire, l'experte infirmière expliquait que l'étudiante *« a parlé de la confidentialité, elle a parlé de l'éthique, de l'intégrité, la question de bioéthique ; il y a plusieurs éléments qui étaient corrects et qui*

justifiaient la complexité ». Il ne s'agit donc pas d'éléments propres à une seule situation, mais plutôt des principes qui régissent le travail d'infirmier auxiliaire dans son intégralité.

2.6 Complexité des tâches effectuées

L'expert en plomberie-chauffage, dans son échange avec le comité évaluatif, soulève la complexité des tâches effectuées. Il justifie la présence de complexité dans le contenu rédigé pour une compétence spécifique en expliquant que « *[l'étudiant] a réalisé des désaxés dans sa tuyauterie, donc ça amène une complexité* ».

2.7 Avoir suffisamment de responsabilités dans les situations décrites

Deux échanges entre un expert et le comité évaluatif font mention du fait que décrire des situations de travail dans lesquelles l'étudiant rédigeant le portfolio joue un rôle d'exécutant ne permet pas d'allouer le crédit lié à la complexité.

Le premier expert à faire mention de cet élément, l'expert en plomberie-chauffage, explique que :

Le portfolio en entier [de l'étudiant] présente des exemples pour lesquels il est apprenti, toujours apprenti, pas compagnon. Ça enlève beaucoup de complexité. En fait, au niveau complexité, il n'y en a pas. Il est un très bon exécutant, son compagnon lui donne des tâches à faire, il va les exécuter facilement, mais on ne sent pas de complexité.

Un peu plus loin dans ce même échange, il soutient que c'est le manque de responsabilités lié au fait d'être exécutant qui ne lui permet pas d'allouer le crédit lié à la complexité : « *il est un très bon exécutant [...], mais on ne sent pas de complexité, de responsabilités* ».

De son côté, le second expert en plomberie-chauffage propose un énoncé similaire à celui présenté par le premier expert. En effet, il mentionne que l'étudiant qu'il avait à évaluer « *est toujours accompagné d'un compagnon. À ce moment-là, il est apprenti plombier, il est exécutant. Il n'est pas le responsable des chantiers et ça se sent dans son texte. La complexité à démontrer n'est pas présente dans ce qu'il me décrit* ». Dans un même ordre d'idées, pour une autre compétence du même portfolio, il explique aussi que : « *On sent que l'étudiant n'est pas seul sur le chantier. Il était accompagné d'un autre plombier et je pense qu'il était plus exécutant que responsable* ».

2.8 Spécificité des équipements

L'experte en transport par camion fait mention de la spécificité des équipements comme justification pour expliquer le manque de complexité dans le descriptif d'une des compétences incluses dans le dossier de RAM qu'elle a évalué. Elle explique que : « *si [l'étudiant] m'avait parlé des éléments spécifiques à vérifier sur une remorque-citerne, sur un flatbed ou un dumper, on aurait eu de la complexité. Mais il n'en parle pas* ». Ce n'est donc pas la procédure en soi, mais plutôt la procédure adaptée aux différents types d'équipement qui compte pour cette experte.

2.9 Aucune erreur présente dans les techniques décrites

Un échange entre un expert et le comité évaluatif fait mention de la présence d'erreurs dans les techniques en tant qu'élément ne permettant pas à l'expert en question d'allouer le crédit en lien avec la complexité du contenu présenté. L'expert-pompier explique que : « *il aurait pu y avoir de la complexité, tout ça, mais il y a un gros problème : dans les trois situations qu'il m'a*

présentées, il y en a deux pour lesquelles il y a textuellement des erreurs graves quant à l'application des protocoles et des techniques appropriées ».

2.10 Les tâches présentées ne sont pas des tâches de base ou des tâches simples

Quatre échanges entre un expert et le comité évaluatif mentionnent la présence de tâches de base dans les descriptifs des situations de travail comme étant un élément leur permettant de justifier une évaluation à la baisse du nombre de crédits demandé, en raison d'un manque de complexité.

Dans le premier échange mentionnant cet élément, l'experte en soins infirmiers explique que l'étudiante à évaluer « *décrit surtout les soins de base à effectuer. Elle me donne une histoire de cas dans laquelle elle intervient avec un patient qui s'étouffe. Jamais elle ne lui dit de respirer, de ne pas s'inquiéter, qu'elle est là par lui, etc. Pour moi, ce n'est pas complexe comme exemple* ». La complexité due à la barrière de la langue est aussi soulevée dans l'échange. Pour l'experte, le fait d'avoir à prodiguer des soins à un patient qui ne parle pas la même langue de l'étudiante justifiait la présence de complexité dans le contenu à évaluer :

Il y a un exemple qui prouve la complexité. L'exemple, c'est qu'elle a un nouveau patient qui parle seulement anglais, alors qu'elle ne parle pas anglais ; donc une barrière de la langue. Elle doit aller chercher une consœur de travail pour l'aider. Donc ça justifiait la complexité, parce que ce n'est pas évident de soigner quelqu'un qui ne comprend pas.

Dans le deuxième échange, une experte en assistance dentaire explique que, pour elle, la complexité se retrouve dans la spécificité des tâches demandées. Dans le cas de l'étudiante à

évaluer, les tâches qu'elle présente sont trop à la base de la compétence pour être considérées comme complexes :

Elle a fait beaucoup de choses, plein de petites choses variées, mais rien de complexe. Et moi ce que j'appelle complexe, au niveau secrétariat, c'est d'aller faire de la facturation, régie, assurance maladie, aide sociale, etc. Ça, j'appelle ça de la complexité, et ça, elle n'y a pas touché. Elle a fait plus des tâches de base [...] elle a fait quand même plusieurs tâches, mais sans que ce soit complexe.

Dans le troisième échange, un expert-pompier explique que, dans le portfolio qu'il avait à évaluer, l'étudiant ne décrit pas de situations de travail dans lesquelles il fait plus que les premières étapes de base d'un sauvetage sur l'eau : « *Ce qu'il me donne comme exemple c'est d'arriver, préparer le matériel [...] placer le bateau à l'eau et sortir le matériel nécessaire. C'est une autre équipe qui est responsable du sauvetage. C'est trop de base pour la complexité* ».

Dans le quatrième échange, l'expert en mécanique de véhicules lourds justifie son évaluation du contenu en lien avec une compétence spécifique en expliquant que : « *[L'étudiant] demandait trois crédits, je lui en ai accordé deux [...] Ce sont des tâches générales, un apprenti qui sort de l'école pourrait faire exactement la même chose. Ce ne sont pas des tâches complexes* ».

2.11 Les tâches présentées ne sont pas des tâches quotidiennes

Dans deux échanges entre un expert et le comité évaluatif, on parle plutôt de tâches normales lorsque les experts expliquent que les tâches ne sont pas assez complexes pour allouer le crédit en lien avec la complexité.

Dans le premier échange en question, l'experte en transport par camion explique que l'étudiant qu'elle évaluait n'a pas prouvé la complexité dans les situations de travail décrites, puisque ce dernier propose « *une bonne description de choses qui arrivent à n'importe qui, des choses normales de la conduite. Il n'y a rien d'exceptionnel qui lui est arrivé, du moins dans ce qu'il décrit* ».

Dans le deuxième échange, l'expert en mécanique de véhicules lourds soulève l'élément présenté ici à plusieurs reprises. Pour une première compétence, il explique simplement que : « *[l'étudiant] demandait trois crédits, je lui en ai accordé deux. Les tâches qui ont été expliquées, ce sont des tâches normales, donc je n'ai pas retrouvé de complexité dans ces tâches-là* ». Les mêmes justifications sont données pour une deuxième et une troisième compétence.

CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Considérant les objectifs de cette recherche, la discussion des résultats s'ouvre sur une comparaison entre les éléments soulevés par les experts pour définir les notions de variété et de complexité chez les experts mandatés d'évaluer les dossiers de RAM au BEP et les éléments de définition de ces notions tels qu'ils sont définis dans l'outil d'évaluation. C'est à partir de cette comparaison qu'il est possible d'identifier les éléments de convergence et de divergence entre la définition des experts et la définition incluse dans la liste de critères d'évaluation.

1. COMPARAISON DE L'INTERPRÉTATION DES EXPERTS ET DE LA DÉFINITION INCLUSE DANS L'OUTIL D'ÉVALUATION

Le tableau 1 compare les éléments de définition de la notion de variété telle que décrite dans la liste de critères d'évaluation instaurée à l'Université de Sherbrooke avec les éléments de construction de cette même notion chez l'échantillon d'experts mandatée d'évaluer les dossiers de RAM au BEP.

Tableau 1. Définition de la notion de variété selon la liste de critères d'évaluation du processus de RAM au BEP et selon les experts de métier

Définition de la grille	Construction des experts
Au moins 2 exemples sont suffisamment différents pour prouver la variété des situations : tâches différentes, contextes différents, modes d'action différents et types de résultats différents.	<ul style="list-style-type: none"> - Voir la personne dans l'action - Présenter des exemples complets - Aborder tous les aspects d'une compétence - Variété des contextes de travail - Variété des domaines de travail - Variété des tâches effectuées - Variété des rôles exercés - Variété des clientèles - Variété des équipements

Le tableau 2 compare les éléments de définition de la notion de complexité telle que décrite dans la liste de critères d'évaluation instaurée à l'Université de Sherbrooke avec les éléments d'interprétation de cette même notion chez l'échantillon d'experts évaluant les dossiers de RAM au BEP.

Tableau 2. Définition de la notion de complexité selon la liste de critères d'évaluation du processus de RAM au BEP et selon les experts de métier

Définition de la grille	Construction des experts
<p>Au moins 1 exemple prouve un comportement expert indiscutable (qu'un travailleur débutant n'est pas en mesure d'avoir) face à la tâche dans le contexte décrit.</p> <p>L'un ou l'autre de ces facteurs prouvent la complexité :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un nombre important de paramètres est à considérer avant d'agir 2. Les paramètres ne sont pas donnés d'emblée et doivent être identifiés par le travailleur 3. La procédure habituelle ne peut s'appliquer dans le contexte donné (la raison est justifiée) et une nouvelle procédure est à concevoir sur place <p>La réalisation de la tâche nécessite la mise en application de connaissances multiples, dont certaines acquises par la formation et d'autres par l'expérience.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le contenu décrit provient de l'expérience de métier de la personne et non de matériel d'apprentissage théorique - Le degré de généralité du contenu - Voir la personne dans l'action - Suffisamment de contenu pour évaluer la complexité - Complexité des éléments à prendre en compte dans le travail - Complexité des tâches effectuées - Avoir suffisamment de responsabilités dans les situations décrites - Spécificité des équipements - Aucune erreur présente dans les techniques décrites - Les tâches présentées ne sont pas des tâches de base ou des tâches simples - Les tâches présentées ne sont pas des tâches quotidiennes

2. CONSTATS DÉCOULANT DE LA COMPARAISON ENTRE LA DÉFINITION DE LA VARIÉTÉ CHEZ LES EXPERTS ET LA DÉFINITION DE L'OUTIL D'ÉVALUATION

2.1 Présence de critères généraux dans la définition de la notion de variété chez les experts

Trois éléments soulevés par les experts qui définissent le critère de variété dans le contexte de l'évaluation des dossiers de RAM au BEP correspondent à des critères généraux de l'outil d'évaluation qu'ils utilisent :

1. Voir la personne dans l'action ;
2. Présenter des exemples complets ;
3. Aborder tous les aspects d'une compétence.

Ces trois éléments se rattachent aux critères généraux suivants :

1. Les détails fournis permettent de « voir » la personne au travail (utilisation de verbes d'action) ;
2. Trois exemples distincts sont présentés. Au moins 2 exemples sont suffisamment développés pour permettre aux experts d'évaluer le niveau de diversité et/ou de complexité ;
3. Au moins deux exemples portent clairement sur la compétence visée.

Une hypothèse peut être formulée quant à la présence de ces critères dans la justification de l'évaluation des experts en lien avec le critère de variété.

La liste de critères d'évaluation a été construite de telle sorte que le non-respect des critères généraux tels qu'ils sont formulés dans la liste amène automatiquement zéro crédit. Dans le cas de

cette recherche, certains descriptifs de situations de travail de quelques dossiers de RAM ne respectaient effectivement pas les critères généraux. Cependant, plusieurs experts ne s'en tenaient pas à allouer zéro crédit pour les compétences dont les descriptifs ne concordaient pas à ce qui est demandé dans les critères généraux. Cette réalité a été remarquée dans six des 14 échanges analysés pour ce mémoire. Ainsi, il est possible de postuler que les experts jugeaient que, malgré le non-respect des critères généraux, le contenu qu'ils avaient à évaluer ne démontrait assez d'expertise pour ne pas se faire allouer zéro crédit. C'est pourquoi c'est au nom de la variété qu'une diminution de crédit était effectuée, et non au nom des critères généraux.

Il serait aussi possible de croire qu'il y a une certaine incompréhension chez les experts en lien avec le système de gradation de l'outil d'évaluation en soi. Plus spécifiquement, l'outil en question est construit en échelle, c'est-à-dire que le respect des critères généraux vaut un crédit, le respect de la variété ajoute un crédit à ce premier crédit et le respect de la complexité ajoute un troisième crédit. Dans cette optique, le non-respect des critères généraux amène automatiquement zéro crédit, et ce, même si le contenu semble respecter les critères de variété et de complexité. Complémentairement, le non-respect de la variété ne permet pas à l'étudiant de se faire allouer deux crédits pour ce qui est décrit, et ce, malgré le respect des critères généraux et la complexité du contenu. Considérant cette construction, il semblerait que certains experts n'appliquent pas cette gradation en échelle. Pour eux, il semble que les critères généraux valent un crédit, la variété vaut un crédit et la complexité vaut un crédit. En ce sens, un contenu complexe et varié, mais qui ne respecte pas certains critères généraux reçoit deux crédits, et non, zéro comme l'outil le propose.

2.2 Inadéquation des éléments définissant le critère de variété

Contrairement à la définition du critère de variété proposée dans la liste de critères d'évaluation, les experts ne justifient pas la présence de la variété dans le contenu d'un portfolio en se basant sur la différence des tâches, des contextes, des modes d'action et des résultats. Ils semblent plutôt se baser sur la présence d'un seul élément spécifique, soit un élément du métier qu'ils considèrent pertinent et important. Le choix cet élément dépend du jugement évaluatif et professionnel de l'expert.

L'analyse des données de cette recherche démontre que l'élément majoritairement soulevé par les experts lorsqu'il est question de justifier la présence ou l'absence de variété dans le contenu des dossiers de RAM est la variété des tâches. Comme en font état les propos d'une des expertes durant son échange avec le comité évaluatif, il semble y avoir plus d'importance accordée à la façon dont l'action présentée dans le portfolio est décortiquée pour montrer ce qui a réellement été fait par l'étudiant pour atteindre un résultat souhaité, qu'au résultat en soi. Il ne serait pas juste de favoriser des portfolios axés sur l'action et de pénaliser les autres, quand il est demandé des étudiants de présenter des expériences de travail variées autant au niveau des tâches qu'au niveau des contextes, des modes d'action et des résultats.

Dans cette optique, pour les experts, la variété ne semble pas se justifier par l'adéquation de plusieurs éléments spécifiques distincts, mais plutôt par la présence de variété dans les éléments qui ont de l'importance pour eux. C'est peut-être pourquoi certains experts se penchent sur la variété des contextes de travail, d'autres sur les situations de travail, d'autres sur les domaines de

travail, etc. En d'autres termes, tous les experts de l'échantillon semblent associer la notion de variété à la différence marquée dans les expériences décrites dans le portfolio. Cependant, d'un expert à l'autre, voire d'un métier à l'autre, les éléments qui doivent être suffisamment différents pour justifier la variété du contenu ne sont pas les mêmes.

Enfin, il est à noter qu'aucun expert ne parle de variété des résultats ou encore de variété des modes d'action dans leurs échanges avec le comité évaluatif. Selon les données utilisées pour ce mémoire, il serait ardu d'avancer les réelles raisons derrière cette omission, mais la question suivante peut se poser : est-ce que, pour les experts de métier, la variété des résultats et des modes d'action serait moins pertinente que la variété d'autres éléments ?

2.3 Une définition de la variété plus large chez les experts

La liste de critères d'évaluation définit la variété en se basant sur l'adéquation de quatre éléments : les tâches différentes, les contextes différents, les modes d'action différents et les types de résultats différents. Pour les experts, la variété semble toucher à beaucoup plus d'éléments. Tel que présenté dans les résultats de ce mémoire, en parlant de la variété, les experts abordent :

- Les contextes de travail (correspondent aux éléments externes qui définissent l'environnement de travail de l'individu) ;
- Les domaines de travail (correspondent au fait d'avoir effectué des travaux autant dans le résidentiel ou que dans le commercial) ;
- Les tâches effectuées (correspondent aux actions effectuées dans les situations de travail décrites dans le dossier de RAM) ;

- Les rôles exercés (correspondent au fait d'avoir travaillé dans différents postes au sein d'une même entreprise, à différent niveau hiérarchique) ;
- Les clientèles (correspondent au fait d'avoir eu à travailler avec différents types de clientèle, c'est-à-dire des clientèles d'âge différent) ;
- Les équipements (correspondent au fait d'avoir eu à travailler avec différents types d'équipements spécifiques).

Encore une fois, la présence de nouveaux éléments de définition chez les experts et l'absence de certains éléments présents dans la liste de critères d'évaluation dans ce que les experts considèrent lorsqu'ils évaluent la variété du contenu semble provenir de leur expérience professionnel. En effet, quand un expert se concentre sur un élément spécifique (qu'il soit présent dans l'outil d'évaluation ou non), c'est possiblement qu'il considère que dans son métier, cet élément spécifique a de l'importance. En prenant l'exemple de l'experte-esthéticienne, pour elle, c'est la variété de la clientèle qui importait. Cependant, il n'est pas possible, avec les informations données par l'experte, de savoir si c'est simplement le fait de maquiller des clientèles de différentes tranches d'âge qui importe pour le critère de variété, ou si le fait de maquiller des clientèles de différentes tranches d'âge sous-entend que différents types de maquillages sont nécessairement effectués (est-ce que l'âge fait varier la tâche)? Cette ambiguïté se retrouve aussi chez l'experte en transport par camion quand elle discute de la variété dans les rôles exercés par l'étudiant qu'elle évalue. Lorsqu'elle explique que son étudiant a exercé le rôle de tuteur, d'accompagnateur, de formateur et de recruteur, il n'est pas possible de savoir si, pour elle, la variété se retrouve uniquement dans le fait d'avoir été attitré à différents postes, ou plutôt dans les tâches qui découlent

de ces différents postes. Dans cette optique, il semblait plus pertinent d'inclure les rôles exercés et les clientèles dans la liste des éléments définissant la variété chez les expertes en question, considérant le manque d'information.

Dans un autre ordre d'idées, contrairement à la variété des rôles exercés et des clientèles, la variété des équipements est explicitée par l'experte en transport par camion. En effet, cette dernière semble accorder plus d'importance à la variété des types de camions que l'étudiant nomme qu'à la variété de tâches induites par la conduite de ces différents types de camions « *[l'étudiant] décrit les marques, les modèles, les transmissions, le moteur ; il décrit absolument tout* ». Ses propos soulignent l'importance du descriptif des équipements et non de l'utilisation de ces derniers. Pour elle, donc, cette connaissance d'une variété d'équipement prouve une certaine expérience dans le métier qui mérite le crédit lié à la variété.

3. CONSTATS DÉCOULANT DE LA COMPARAISON ENTRE LA DÉFINITION DE LA COMPLEXITÉ CHEZ LES EXPERTS ET LA DÉFINITION DE L'OUTIL D'ÉVALUATION

3.1 **Présence de critères généraux dans la définition de la notion de complexité chez les experts**

Comme pour le critère de variété, quatre éléments soulevés par les experts pour définir le critère de complexité dans le contexte de l'évaluation des dossiers de RAM au BEP correspondent à des critères généraux de l'outil d'évaluation qu'ils utilisent :

1. Le contenu décrit provient de l'expérience de métier de la personne et non de matériel d'apprentissage théorique ;
2. Le degré de généralité du contenu ;
3. Voir la personne dans l'action ;
4. Suffisamment de contenu pour évaluer la complexité.

Ces quatre éléments se rattachent aux critères généraux suivants :

1. Les expériences ont été vécues par l'étudiant lui-même et sont présentées à la 1^{re} personne du singulier (je..., mon...) ;
2. Les exemples sont situés dans le temps (un matin, ce jour-là...), dans l'espace (dans telle entreprise, dans telle région...) ou dans un contexte (avec tel client, l'hiver, face à telle commande...) ;
3. Les détails fournis permettent de « voir » la personne au travail (utilisation de verbes d'action) ;
4. Trois exemples distincts sont présentés. Au moins deux exemples sont suffisamment développés pour permettre aux experts d'évaluer le niveau de diversité et/ou de complexité.

Les deux mêmes postulats soutenus pour le critère de variété quant à la conceptualisation de l'outil d'évaluation utilisé par les experts s'appliquent également au critère de complexité.

En effet, pour les experts ayant soulevé les quatre éléments présentés ici, le non-respect de certains critères généraux (qu'ils définissent comme étant des éléments de définition du critère de complexité) ne mérite pas nécessairement zéro crédit, comme l'outil d'évaluation le laisse

entendre. Ou encore, une certaine incompréhension de la conceptualisation de l'outil peut amener les experts à confondre certains éléments de définition d'un critère avec ceux d'un autre.

3.2 Quelques parallèles entre la définition des experts et celle de l'outil d'évaluation

Contrairement à la définition de la variété, celle de la complexité présente moins de similitudes entre l'interprétation des experts et le descriptif présenté dans l'outil d'évaluation. Il existe quand même certains parallèles entre l'interprétation des experts et le descriptif de la liste de critères d'évaluation, notamment en ce qui a trait aux deux éléments suivants : « un comportement expert indiscutable » et « le nombre de paramètres à considérer ».

3.2.1 « Comportement expert indiscutable »

L'outil d'évaluation soutient qu'un contenu est complexe lorsque les évaluateurs jugent qu'au moins une des situations de travail décrites pour chaque compétence présentée dans le dossier de RAM présente des activités qui n'auraient pu être accomplies que par un expert. Sans décrire ce qu'on entend par « comportement expert indiscutable », l'outil laisse une latitude aux experts à déterminer, selon leur jugement professionnel et leur expérience de travail, ce qui est « suffisamment expert » pour être complexe.

C'est notamment ce qui est expliqué par les experts qui soulève le fait que l'étudiant, dans les situations de travail décrites, doit avoir suffisamment de responsabilités. Les experts en question soutiennent que lorsqu'un étudiant est un apprenti accompagné d'un compagnon, ou encore lorsqu'il est exécutant plutôt que maître des décisions qui permettent de faire avancer les travaux, il n'est pas possible d'allouer le crédit en lien avec la complexité. Dans cette optique, pour

eux, un apprenti n'est pas un expert, et le fait de simplement exécuter ce qui est demandé sans avoir la chance de participer à la réflexion derrière le choix de ces actions ne permet pas de prouver l'expertise de la personne.

3.2.2 « Nombre important de paramètres à considérer »

Une experte fait référence à la complexité des éléments à prendre en compte dans le travail. Ce qu'elle soulève dans son explication ne concerne pas les paramètres à considérer pour une situation de travail spécifique, mais plutôt les principes généraux applicables à l'emploi, de façon transversale. En effet, elle fait mention de la confidentialité, de l'éthique, de l'intégrité et de la bioéthique. Il ne s'agit donc pas d'éléments qui prouvent la complexité d'une situation de travail et des activités effectuées dans ladite situation. Il s'agit plutôt d'une preuve de la complexité du métier dans sa globalité. Outre cette experte, aucun autre expert ne soulève explicitement le nombre de paramètres à considérer.

3.3 La complexité en lien avec les restrictions et les difficultés du contexte et des lieux de travail

Quand les experts abordent la complexité des lieux de travail et la complexité des contextes de travail, ils semblent associer la notion de complexité à la présence de restrictions et de difficultés.

Du côté des lieux de travail, l'expert en plomberie-chauffage explique dans son échange avec le comité évaluatif que le fait de décrire les dimensions des lieux du travail qui prouve que les actions de la personne sont restreintes dans l'espace prouve la complexité : « *c'est une petite*

cave, une petite cave de cinq pieds c'est plus difficile d'aller travailler. Il y avait de la complexité ». Pour lui, un lieu de travail complexe amène des difficultés supplémentaires à celles qui peuvent être associées à un lieu de travail simple.

Pour ce qui est de la complexité des contextes de travail, un constat similaire est remarqué. Il est sous-entendu dans le discours de l'expert en plomberie-chauffage que le manque de description des contextes de travail, et plus spécifiquement des difficultés qui découlent d'un contexte considéré comme complexe, ne permet pas d'allouer le crédit en lien avec la complexité : « *[Est-ce que le chalet est] sur pilotis ? Parce que s'il est sur pilotis, il y a une complexité puisqu'il faut qu'il entre en dessous* ». Un contexte où il faut travailler dans un chalet sur pilotis amène, selon l'expert, des difficultés et des restrictions qui permettraient de justifier la complexité. Même chose est constatée dans le discours implicite de l'experte en transport par camion, quand elle explique que son étudiant « *aurait beaucoup à dire avec les chemins de terre, le rural en campagne, le voyage aux États-Unis. Surtout les chemins de terre en hiver, il aurait pu me parler de quelque chose de très complexe, mais il ne m'en parle pas* ». Encore une fois, pour elle, ce sont les difficultés et les restrictions liées à la conduite d'un camion dans un contexte rural ou, dans le cas des États-Unis, dans un contexte international, qui définissent la complexité des contextes. Enfin, l'expert en mécanique de véhicules lourds croit lui aussi que le fait de décrire un contexte de travail qui n'est pas « ordinaire », qui amène donc implicitement des difficultés et des restrictions hors du commun permettrait d'allouer le crédit lié à la complexité. Cependant, l'étudiant qu'il a évalué n'a pas présenté ces difficultés et restrictions : « *[L'étudiant] a travaillé 3 ans dans les forces armées [...] il aurait pu décrire [un changement d'huile] compliqué et*

beaucoup plus long qu'un changement d'huile ordinaire à cause de ce contexte-là, mais je ne le retrouve pas ».

3.4 La complexité liée au fait de présenter des tâches qui ne sont pas simples, de base ou quotidiennes

Deux éléments de définition du critère de complexité qui ont été identifiés dans le discours des experts ont été regroupés ici :

- Les tâches présentées ne sont pas des tâches de base ou ne sont pas simples ;
- Les tâches présentées ne sont pas des tâches quotidiennes.

Elles se différencient par le fait que les premières concernent des tâches qui, comme le disait l'experte en soins infirmiers, ne sont pas « *évidentes à faire* », tandis que les secondes concernent les tâches qui, comme le soutenait l'expert en mécanique de véhicules lourds, sont « *normales pour le métier* ». D'un côté, on parle de la difficulté de la tâche, tandis que de l'autre, on parle plutôt de la faible fréquence des tâches. Dans cette optique, la difficulté de la tâche et sa fréquence pourraient donc être considérées comme des éléments sur lesquels se basent les experts pour juger de la complexité d'une tâche.

Dans les deux cas, cependant, il n'est pas possible de déterminer ce que les experts définissent comme étant une tâche suffisamment difficile pour être considérée comme complexe, ou encore la fréquence d'une tâche qu'ils considèrent comme étant suffisamment faible pour que ladite tâche soit considérée comme complexe. Il faudrait interroger davantage les experts sur la question avant de pouvoir postuler quoi que ce soit sur la question.

3.5 La complexité découlant des responsabilités de l'étudiant dans les situations de travail décrites

Deux experts ont soutenu que le fait de simplement exécuter des tâches demandées par un supérieur dans une situation de travail donnée ne permet pas de qualifier cette dernière de complexe, et ce, même si lesdites tâches sont effectuées facilement par l'étudiant. Ici, les experts ne se concentrent pas sur la simplicité de la tâche, ou encore sur la fréquence, comme c'était le cas pour la section précédente. Ils semblent plutôt se concentrer sur les implications derrière le fait d'être un exécutant, et non la personne qui prend les décisions en amont.

Dans cette optique, il est possible de postuler que la complexité, pour les deux experts concernés ici, semble être liée aux responsabilités de la personne dans les décisions à prendre dans les situations de travail décrites. Encore une fois, les données recueillies pour ce mémoire ne permettent pas de définir les responsabilités qu'un étudiant doit avoir dans une situation de travail pour que cette dernière soit considérée comme complexe. Il est uniquement possible de postuler le fait que les responsabilités sont un élément sur lequel se basent certains experts pour évaluer la complexité du contenu des dossiers de RAM.

3.6 La complexité liée aux équipements

Tel que présenté dans les éléments de définition du critère de variété, la spécificité des équipements est utilisée à nouveau par l'experte en transport par camion pour justifier son évaluation, mais cette fois en lien avec le critère de complexité. L'experte sous-entend que chaque équipement a des spécificités qui les différencie les uns des autres. Dans cette optique, elle affirme

que si l'étudiant qu'elle a évalué lui avait mentionné les éléments spécifiques à vérifier sur les différents types de camions avant de pouvoir les conduire, elle lui aurait alloué le crédit en lien avec la complexité. Dans cette optique, pour cette experte, la complexité semble découler de la connaissance des différentes spécificités et du fait d'être capable de considérer ces spécificités dans les tâches.

Considérant ce postulat, il semble que l'experte en transport par camion, qui définit autant la complexité et la variété liées aux équipements, ne délimite pas clairement ce qui appartient au critère de variété et ce qui appartient au critère de complexité. En d'autres termes, les justifications liées à la complexité des équipements partagent beaucoup de similarités avec celles liées à la variété des équipements.

D'un côté, la variété des équipements est définie par l'experte comme étant le fait d'être capable de conduire différents types de camions (faire la même tâche, mais avec différents équipements ayant chacun leur spécificité). De l'autre, la complexité des équipements est définie par cette même experte par le fait de bien connaître les spécificités de chaque type de camion et de les considérer dans l'inspection du véhicule. À la lumière de ce constat, il est possible de croire que, pour elle, la conduite d'un camion n'apporte pas de complexité, et ce, peu importe le type de camion. Par contre, l'inspection du véhicule, ou du moins l'inspection de certains types de véhicules qu'elle considère comme étant plus complexes à inspecter, peut amener de la complexité. Dans cette optique, il semblerait que l'experte en question associe d'entrée de jeu un niveau de complexité aux différentes tâches en lien avec le métier de transport par camion, et ce, selon son expertise et sa propre vision du métier. Il n'est cependant pas possible, dans le cadre de ce

mémoire, de comprendre comment l'expertise de chaque expert influence leur perception du niveau de complexité des tâches du métier.

3.7 Manque de compétences et complexité

L'expert-pompier explique que la présence d'erreurs dans les techniques décrites ne permet pas d'allouer le crédit de la complexité. Cependant, dans le cas d'erreurs majeures dans les techniques, il semblerait plus adéquat de parler d'un manque de compétence, et non d'un manque de complexité.

Actuellement, la liste de critères ne mentionne pas comment la présence d'erreurs techniques influence l'évaluation et le nombre de crédits à allouer aux dossiers de RAM. Il est possible de postuler que, considérant le fait que l'étudiant doit démontrer dans le contenu de son portfolio qu'il a développé et acquis les diverses compétences en lien avec son métier, la présence d'erreurs techniques devrait être considérée dans les critères généraux, ce qui amènerait les experts à allouer automatiquement zéro crédit à des contenus présentant ce genre d'erreurs.

3.8 Des éléments qui ne permettent pas de définir la complexité chez les experts

Quand les experts soulèvent la complexité des procédures et la complexité des tâches effectuées, ils ne présentent aucun élément qui permet de définir la complexité en soi. En effet, ils parlent uniquement de la complexité « de quelque chose ».

Pour la complexité des procédures, l'experte en transport par camion explique que l'étudiant qu'elle a évalué a « *vraiment bien expliqué la procédure, les détails* » lorsqu'il décrit un

itinéraire qu'il a dû planifier. Cependant, en disant uniquement qu'il y a suffisamment de détails et que la procédure est bien expliquée ne permet pas de savoir ce qui rend la procédure complexe.

La même chose est remarquée en ce qui a trait à la complexité des tâches effectuées. L'expert en plomberie-chauffage explique que le fait que l'étudiant qu'il a évalué décrive « *des désaxés dans sa tuyauterie* » prouve la complexité de la tâche. Il est donc possible de comprendre que les désaxés sont complexes, mais pourquoi le sont-ils ? La réponse n'est pas donnée dans le discours de l'expert.

Malgré le manque d'information présenté ici, il est possible d'émettre le postulat suivant : il semblerait que les experts ont des attentes quant à la complexité du contenu. Lorsqu'ils disent uniquement que le contenu est complexe ou non, sans nécessairement élaborer sur la question, il est possible de croire que leurs attentes quant à ce qu'ils considèrent comme un contenu complexe sont répondues ou non. Les difficultés à définir ces attentes proviennent notamment du fait qu'elles sont personnelles à chacun. En effet, les attentes d'un expert divergent nécessairement de celles d'un autre, puisqu'elles sont influencées par une grande diversité d'éléments internes.

Considérant ces propos, le fait de postuler qu'il existe des attentes chez les experts quant à ce qu'ils considèrent comme étant un contenu complexe pourrait permettre de justifier le fait que, malgré la liste de critères d'évaluation qu'ils utilisent pour évaluer les dossiers de RAM, une certaine subjectivité existe dans l'évaluation. Il ne faut pas oublier que, tel que mentionné dans la problématique de ce mémoire, l'objectivité totale est difficilement atteignable, voire impossible (Rozehnal et Laberge, 2013). Dans cette optique, la liste de critères d'évaluation que les experts

utilisent ne pourra probablement jamais effacer complètement ces attentes. Et ce n'est pas nécessairement son rôle.

4. RECOMMANDATIONS POUR LA MISE À JOUR DE LA LISTE DE CRITÈRES D'ÉVALUATION

L'analyse des données de ce mémoire de recherche permet de formuler différentes recommandations en lien avec la mise à jour future de la liste de critères d'évaluation fournie aux experts de métier pour l'évaluation des dossiers de RAM au BEP. Ces recommandations s'ancrent dans les objectifs de recherche formulés dans le cadre théorique et s'intéressent principalement à minimiser les écarts entre les critères de variété et de complexité tels que décrits dans la liste de critères d'évaluation et ces mêmes critères tels que décrits par les experts.

4.1 Les critères généraux

Bien que les critères généraux n'aient pas été traités directement dans ce mémoire, le fait que les experts utilisent ces derniers pour évaluer la variété et la complexité des contenus expose une certaine problématique qui demande une réflexion. Comment éviter ce décalage?

Un élément de la liste de critères généraux se distingue des autres par son caractère subjectif :

« Au moins deux exemples sont suffisamment développés pour permettre aux experts d'évaluer le niveau de diversité et/ou de complexité ».

À notre sens, les critères généraux devraient être définis par des paramètres les plus objectifs possible ; les critères généraux étant considérés ici comme étant des critères de forme et de fond qui permettent, d'une part, d'assurer une uniformité du contenu d'un dossier de RAM à un autre et, d'autre part, d'assurer que la description des situations de travail se centre sur des éléments pertinents au processus de RAM dans le cadre du BEP (des situations vécues par l'étudiant, des actions observables et mentales, des situations qui concernent clairement la compétence visée, etc.).

En ce sens, il semblerait pertinent d'intégrer l'élément « Au moins deux exemples sont suffisamment développés pour permettre aux experts d'évaluer le niveau de diversité et/ou de complexité » aux critères de variété et de complexité. En effet, toujours dans l'optique de mettre de l'avant des critères généraux qui permettent d'uniformiser la forme et le fond et d'assurer la pertinence des descriptions des situations de travail, un étudiant ne devrait pas se voir refuser le crédit en lien avec les critères généraux si ses situations de travail ne sont pas suffisamment développées pour justifier la variété ou la complexité. En d'autres termes, les critères en lien avec la forme et la nature des contenus présentés devraient être indépendants de la variété et de la complexité des situations de travail.

Cela permettrait de faire une distinction entre les éléments objectifs du processus de rédaction du portfolio qui ne devraient pas, en théorie, être affectés par le jugement évaluatif et professionnel des experts, et les éléments plus subjectifs du métier pour lesquels les experts doivent nécessairement utiliser leur jugement et leur expérience pour effectuer une évaluation.

4.2 La variété

Toujours en se basant sur la liste de critères d'évaluation (Annexe B), il est possible de postuler que les experts semblent interpréter la notion de variété similairement à ce qui est proposé dans la liste. L'idée d'avoir « des situations suffisamment différentes pour prouver la variété » semble être au centre des propos soutenus par les experts pour justifier leur évaluation de la variété des contenus. Cependant, c'est le jugement évaluatif et professionnel de chaque expert qui les amène à nommer des éléments pour justifier leur évaluation de la variété des situations présentées dans les dossiers de RAM qui se différencient de ce qui est proposé dans la liste de critères d'évaluation.

La liste de critères énumère les éléments suivants :

- tâches différentes ;
- contextes différents ;
- modes d'action différents ;
- types de résultats différents.

Les experts parlent plutôt des éléments suivants :

- tâches différentes ;
- contextes différents ;
- domaines de travail différents ;
- rôles exercés différents ;
- clientèles différentes ;

- équipements différents.

À la lumière de cette comparaison, il semblerait que les experts se basent plutôt sur des éléments spécifiques au métier, des éléments plus concrets (équipements, clientèles, domaines de travail, etc.) que sur ce qui est présenté dans la liste de critères d'évaluation. Aucun expert de l'échantillon de ce mémoire de recherche ne se base sur les modes d'action ou les types de résultats pour justifier la présence ou non de variété dans le contenu. Il pourrait donc être pertinent d'ajuster l'énumération de ce qui définit la variété dans la liste de critères par des éléments plus concrets au métier. Ceci étant dit, considérant la grande variété de métiers qui existe, une réflexion serait à avoir quant à l'utilisation d'une terminologie à la fois concrète, mais aussi inclusive.

Il est aussi important de mentionner que, même si « des exemples suffisamment différents » est un intitulé qui apporte de la subjectivité dans l'évaluation, le fait de présenter des éléments sur lesquels les experts doivent se baser pour justifier la différence entre les exemples permet de l'encadrer leur subjectivité. Il s'agit donc d'un moyen de donner libre cours à leur jugement évaluatif et professionnel, mais dans un cadre défini.

4.3 La complexité

Selon les données de recherche utilisées pour ce mémoire, le critère de complexité semble être utilisé comme un critère « fourre-tout », c'est-à-dire un critère utilisé pour justifier plusieurs évaluations à la baisse, même si ces dernières ne concernent pas nécessairement la complexité des contenus.

C'est possiblement pourquoi nous retrouvons, en premier lieu, plusieurs critères généraux dans les justifications des experts. En effet, près de la moitié de ce qui a été soulevé par les experts pour justifier une évaluation de la complexité (cinq éléments sur onze) peuvent être associés aux critères généraux. Il est important de noter aussi que l'élément contenant le plus de données pour décrire la notion de complexité est l'élément « Suffisamment de contenu pour évaluer la complexité », qui est un critère général de la liste de critères d'évaluation actuelle.

En deuxième lieu, en plus d'une présence importante de propos qui n'ont pas leur place dans les justifications de l'évaluation de la complexité, les éléments soulevés par les experts qui sont en lien avec la complexité ne partagent presque aucune similarité avec les éléments inscrits dans la liste de critères d'évaluation.

La liste de critères énumère les éléments suivants :

- Au moins 1 exemple prouve un comportement expert indiscutable (qu'un travailleur débutant n'est pas en mesure d'avoir) face à la tâche dans le contexte décrit ;
- L'un ou l'autre de ces facteurs prouvent la complexité :
 - 1) Un nombre important de paramètres est à considérer avant d'agir ;
 - 2) Les paramètres ne sont pas donnés d'emblée et doivent être identifiés par le travailleur ;
 - 3) La procédure habituelle ne peut s'appliquer dans le contexte donné (la raison est justifiée) et une nouvelle procédure est à concevoir sur place.

- La réalisation de la tâche nécessite la mise en application de connaissances multiples, dont certaines acquises par la formation et d'autres par l'expérience.

Les experts énumèrent les éléments suivants :

- Complexité des éléments à prendre en compte dans le travail ;
- Complexité des tâches effectuées ;
- Avoir suffisamment de responsabilités dans les situations décrites ;
- Spécificité des équipements ;
- Les tâches présentées ne sont pas des tâches de base ou des tâches simples ;
- Les tâches présentées ne sont pas des tâches quotidiennes.

Plusieurs constats peuvent être dressés à la lumière de cette comparaison.

1. Comme pour la notion de variété, il semblerait que certains experts se basent sur des éléments spécifiques du métier, des éléments plus concrets (tâches, responsabilités, équipements) plutôt que sur ce qui est présenté dans la liste de critères d'évaluation ;
2. Il est difficile de soulever des éléments de définition des propos des experts, puisqu'ils parlent plus de « la complexité de quelque chose » et non de ce qu'est la complexité à leurs yeux. C'est pourquoi certains vont justifier la complexité en disant que les tâches présentées sont complexes, ou ce qui est à considérer dans le travail est complexe, mais sans nous donner de référent de ce qu'est la complexité pour eux ;

3. La liste de critères tente de définir la complexité, mais le fait en utilisant des éléments subjectifs (« un comportement expert indiscutable », « nombre important de paramètres », « connaissances multiples acquises par la formation et d'autres par l'expérience »).

Le troisième constat explique peut-être les deux premiers. En effet, puisque les experts sont face à une définition de la complexité qui leur donne beaucoup de latitude quant à l'interprétation de ce qu'eux-mêmes entendent par un comportement expert indiscutable, par exemple, ils peuvent avoir le réflexe de se centrer sur des éléments concrets du métier pour tenter de justifier ce comportement expert indiscutable. Cependant, en faisant de la sorte, certains experts peuvent avoir de la difficulté à expliquer clairement les référents qu'ils utilisent pour définir la complexité, d'où le fait d'avoir des experts qui définissent « complexité de quelque chose » plutôt que de la complexité en soi. Il s'agit là d'une spéculation que les données de ce mémoire de recherche ne permettent pas de légitimer. Malgré tout, quelques modifications à la liste de critères d'évaluation pourraient probablement aider à recadrer l'évaluation des experts sur des éléments plus objectifs, lorsque ces derniers doivent évaluer la complexité des contenus de dossiers de RAM.

Il pourrait être pertinent de bonifier la liste de critères d'évaluation en incluant quelques paramètres de définition de ce que l'on entend par « un comportement expert indiscutable » aux yeux du personnel universitaire responsable de la RAM au BEP à l'Université de Sherbrooke. Le critère de variété le fait déjà : il stipule simplement que deux exemples doivent être suffisamment différents, et pour qu'ils soient suffisamment différents, quelques paramètres à vérifier sont énumérés (tâches, contextes, modes d'action, résultats). Quelque chose de similaire pourrait être inclus au critère de complexité. De ce fait, comme pour la notion de variété, les experts utiliseraient

encore et toujours leur jugement évaluatif et professionnel pour évaluer la notion de complexité, mais le feraient dans un certain cadre.

4.4 L'échelle d'évaluation

L'échelle d'évaluation présente dans la liste de critères d'évaluation, et qui est aussi expliquée aux experts par la personne responsable du processus de RAM au BEP, semble amener certains éléments de confusions chez les experts. Tel que mentionné précédemment, le fait de ne pas respecter les critères généraux d'évaluation devrait automatiquement donner zéro crédit à l'étudiant. S'ils sont respectés, ils ont un crédit et peuvent se voir allouer le crédit de variété. Si le crédit de variété est accordé, ils peuvent se voir allouer le crédit de complexité. Si le crédit de variété n'est pas accordé, ils ne peuvent pas se voir allouer le crédit de complexité.

L'analyse des données exposait le fait que les experts allouaient des crédits sans nécessairement suivre cette règle. Certains contenus se voyaient allouer un crédit parce qu'ils n'étaient pas complexes (sans que l'on ne mentionne la variété), d'autres se voyaient allouer deux crédits parce qu'ils étaient complexes, mais pas variés (ce qui ne devrait pas être possible). Cependant, la liste présente clairement l'échelle d'évaluation en question. Il serait probablement important de revoir la formation préalable qui est donnée aux experts pour leur expliquer leur mandat, en s'assurant que l'emphasis est mise sur l'explication du fonctionnement de cette échelle.

5. LIMITES DE LA RECHERCHE

Quelques limites ont pu être identifiées dans la réalisation de ce mémoire, notamment en ce qui a trait aux choix méthodologiques qui ont été faits pour répondre à la question et aux objectifs de recherche.

La première limite provient de l'utilisation de données secondaires pour répondre aux objectifs de recherche. Comme l'expliquaient Dionne et Fleuret (2016), les avantages les plus documentés quant à l'utilisation de données secondaires dans une recherche concernent l'économie de ressources et la rapidité d'accès aux données. Ce sont effectivement ces deux avantages qui ont influencé le plus ce choix méthodologique pour la présente recherche. Cependant, l'utilisation de données secondaires présente aussi plusieurs limites. Parmi celles répertoriées par les auteurs, deux s'appliquent particulièrement à la présente recherche :

1. Les données peuvent parfois être peu informatives ;
2. Certaines données peuvent être plus ou moins pertinentes.

Le fait d'avoir uniquement utilisé les verbatims des échanges entre les experts et le comité évaluatif obligeait d'induire les notions de complexité et de variété dans le discours des experts. De plus, par manque de ressources et de temps, il n'a pas été possible d'aller interroger les experts directement pour venir confirmer ou explorer davantage certains éléments d'analyse.

La deuxième limite est complémentaire à la première. Les échanges entre les experts et le comité évaluatif n'amènent pas ces derniers à justifier ce qu'ils considèrent comme étant des contenus complexes et variés. C'est plutôt l'inverse. La plupart du temps, ils justifient ce qu'ils

considèrent comme étant un contenu qui n'est pas suffisamment complexe ou varié, et donc, qui doit être évalué à la baisse. En d'autres termes, les experts doivent justifier pourquoi ils doivent évaluer à la baisse le nombre de crédits demandés par un étudiant, et non pourquoi ils allouent les crédits. Les données se limitent donc à l'interprétation des experts d'un manque de complexité et d'un manque de variété. Dans cette optique, pour répondre aux objectifs de recherche de ce mémoire, il a été nécessaire de déduire l'équivalence positive de ce que les experts interprétaient comme étant un manque de complexité et de variété. Cette déduction peut avoir entraîné un certain décalage entre ce qu'un expert interprète comme étant un manque de complexité ou de variété et comment il se définit réellement les notions de complexité et de variété dans son activité évaluative.

CONCLUSION

Faisant partie des écrits scientifiques émergents qui tentent de nourrir la réflexion sur le processus de RAM dans les programmes de BEP des universités québécoises (Aubé *et al.*, 2011), ce mémoire de recherche s'est intéressé à l'activité évaluative des experts mandatés à l'évaluation des dossiers de RAM. En s'inscrivant dans la réflexion entamée par l'équipe-programme du baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke qui s'intéresse en partie à l'effet d'un nouvel outil d'évaluation récemment instauré en 2017 qui permet d'objectiver le mandat des experts, la présente recherche s'est concentrée sur deux critères d'évaluation présents dans ledit outil : le critère de variété du contenu et le critère de complexité du contenu. Plus spécifiquement, en se basant notamment sur la théorie de l'analyse de l'activité (Clauzard, 2008 ; Holgado, 2015) empruntée à la didactique professionnelle, ce mémoire de recherche a utilisé des données secondaires recueillies dans le cadre de la réflexion entamée par l'Université de Sherbrooke pour répondre à ses objectifs de recherche, soit d'identifier les éléments de convergence et de divergence entre la construction de la notion de variété et de complexité dans l'activité évaluative des experts et la définition de ces notions explicitées dans la liste de critères d'évaluation instaurée pour le processus de RAM au BEP.

L'analyse des données, qui s'est basée sur les méthodes de l'analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2006), nous a permis d'identifier, à travers les échanges des experts avec le comité évaluatif de la RAM durant lesquels ils doivent justifier leur évaluation, plusieurs éléments sur lesquels se basent les experts pour évaluer la complexité et la variété du contenu des dossiers de RAM.

Les résultats de ce mémoire de recherche nous ont permis d'identifier neuf éléments sur lesquels se basent les experts pour définir la variété dans leur activité évaluative et onze en ce qui a trait à la complexité. En plus de cette identification, une comparaison entre les éléments inclus dans l'outil d'évaluation pour identifier les éléments de convergence et de divergence entre l'outil en question et l'interprétation des experts a été effectuée. Plusieurs constats ont pu être formulés quant à l'utilisation de l'outil d'évaluation dans sa globalité :

- Les experts détournent les critères généraux d'évaluation inclus dans l'outil pour justifier leur évaluation de la variété et de la complexité ;
- Les experts semblent se baser surtout sur des éléments concrets et spécifiques au métier pour justifier la présence de variété et de complexité dans le contenu des dossiers de RAM, s'éloignant des intitulés plus généraux de la liste de critères d'évaluation ;
- L'échelle d'évaluation incluse dans la liste de critères d'évaluation n'est pas toujours respectée par les experts ou son fonctionnement n'est pas compris par ces derniers ;
- La subjectivité de plusieurs éléments présents dans l'outil d'évaluation, notamment les éléments définissant le critère de complexité, donne beaucoup de latitude à l'évaluation des experts. Cette réalité amène certains experts à utiliser des critères d'évaluation qui s'éloignent de ce qui est proposé par l'outil.

Considérant les éléments de définition identifiés dans le discours des experts en ce qui a trait aux notions de variété et de complexité dans leur activité évaluative, ainsi que les quelques constats soulevés ici, ce mémoire de recherche permet, en partie, de guider la réflexion entamée

par l'Université de Sherbrooke quant à la révision du processus de RAM en exposant des éléments problématiques qui prennent racine dans l'activité évaluative des experts. Il permet aussi de mettre de l'avant certaines pistes pour l'amélioration de l'outil d'évaluation, ou pour objectiver davantage l'évaluation dans le processus de RAM.

Dans un même ordre d'idées, plusieurs pistes potentielles de recherche ont été soulevées dans l'analyse des données :

- Comment les experts choisissent-ils les éléments ayant le plus d'importance pour définir la variété et la complexité des contenus ?
- Comment le jugement évaluatif et le jugement professionnel affectent-ils le choix des éléments sur lesquels se basent les experts pour justifier la complexité et la variété du contenu, et ce, même avec un outil d'évaluation à leur disposition ?
- Comment est-ce que la singularité de l'expérience professionnelle des experts vient influencer leur interprétation des éléments subjectifs de l'outil d'évaluation (« comportement expert indiscutable », « contenu suffisamment différent », etc.) ?

Toujours dans l'optique de nourrir la réflexion en lien avec le processus de RAM à l'Université de Sherbrooke, explorer ces pistes de recherche potentielles permettrait de documenter davantage l'activité évaluative des experts et, par le fait même, de comprendre comment leur expérience et leur jugement de professionnel influencent, pour le meilleur et pour le pire, l'évaluation des dossiers de RAM.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. et Lafortune, L. (dir.) (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Collection éducation-intervention : Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 223-239). Collection éducation-intervention : Presses de l'Université du Québec.
- Aubé, L., Balleux, A., Boudreault, H., Coulombe, S., Deschenaux, F., Gagnon, R., Mailloux, N., Roussel, C. et Tardif, M. (2011). *Bilan des acquis (FEP0009) : Document d'accompagnement de la démarche de reconnaissance des acquis disciplinaires*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, Faculté d'éducation.
- Aubé, L., Balleux, A., Boudreault, H., Bouffard, J., Coulombe, S. Gagnon, R., Gauthier, D. Lacroix, R., Roussel, R. et Tardif, M. (2009). *Reconnaître les acquis disciplinaires dans les programmes de formation à l'enseignement en formation professionnelle dans les universités québécoises*. Rapport de recherche adressé au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Université du Québec à Chicoutimi.
- Balleux, A. (2003). La formation professionnelle : une formation pratique marquée par le passage du métier à celui de l'enseignant. Dans A. Balleux (dir.), *La formation à l'enseignement*

professionnel : identité, enjeux et perspectives (p. 18-28). Actes du colloque du 20^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Balleux, A. et Tardif, M. (2003). Plan de cours. Recueil inédit, Université de Sherbrooke.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner du sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%282%29/blais_et_martineau_final2.pdf

Cavaco, C. (2008). *De la reconnaissance des acquis à la certification : la complexité et les instruments d'évaluation*. Actes du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe. Genève : Université de Genève. Repéré à <https://plone2.unige.ch/admee08/symposiums/j-s2/j-s2-5/>

Chaumont, M. et Leroux, J. L. (2018). Le jugement évaluatif : subjectivité, biais cognitifs et postures du professeur. *Réflexion pédagogique*, 31(3), 27-33. Repéré à <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/chaumontleroux-vol.31-3.pdf>

Clauzard, P. (2008). *Didactique professionnelle et activité enseignante*. Repéré à www.philippeclauzard.com/Didactiqueprofessionnelle-activiteenseignante.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (1975). *Avis au ministère de l'Éducation – Le Collège*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *Plan d'action en éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Coulombe, C., Chevrier, J. et Charbonneau (2004) *Encadrement pédagogique et conduites réflexives manifestées dans les journaux d'apprentissage chez des étudiants en formation à l'enseignement*. Communication présentée au 72^e congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. London : Sage Publications.

Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle : Le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 1-16. Repéré à http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/pdf_Deschenaux_et_Roussel_2008_01NCre11_1-2.pdf

Dionne, E et Fleuret, C. (2016). L'analyse de données secondaires dans le cadre d'évaluation de programme : regard théorique et expérientiel. *La Revue canadienne d'évaluation de*

programmes, 31(2), 253-261. Repéré à <https://evaluationcanada.ca/system/files/cjpe-entries/31-2-253.pdf>

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ?. *Le Libellio d'AEGIS*, 7 (4), 47-58.

Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925/file/pages_47_A_58_-_Dumez_H._-2011_-_Qu'est-ce_que_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol.7_nA_4.pdf

Gagnon, C., Coulombe, S. et Dionne, L. (2016). L'évolution de la formation du personnel enseignant en FP : Des pistes de réflexion pour les universités au Québec. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 1-16). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis : An essay on the Organization of Experience*. New York : Harper and Row.

Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : version abrégée*.

Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602-03.pdf

Hébrard, P. (2013). Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ?. *Le travail en évolution*, 30, 17-34.

Repéré à <https://dse.revues.org/189>

- Holgado, O. (2015). *Apports potentiels de la didactique professionnelle à la formation à l'enseignement des métiers*. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/pedtice/fileadmin/sites/pedtice/documents/Webinaire_15-04-09.pdf
- Holgado, O. (2017). *Portfolio de reconnaissance des acquis de métier en formation à l'enseignement professionnel au Québec. Le regard évaluatif des experts de métier*. Communication présentée au 29e colloque international de l'ADMEE, Dijon, France.
- Lafortune, L. (2007). Le développement du jugement professionnel : perspective socioconstructiviste. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences - professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 7-24). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lafortune, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation, pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : PUF.
- Leroux, J. L. (2012). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation des compétences. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Processus de jugement dans les pratiques d'évaluation et de régulation des apprentissages* (p. 169-196). Suisse : Peter Lang.
- Lincoln, Y. et Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.

Mayen (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle.

Phronesis, 1(1), 59-67. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n1-phro1825121/1006484ar.pdf>

Mayen, P. et Métal, J.-F. (2008). Compétence et validation des acquis de l'expérience. *Formation*

emploi, 101, 183-197. Repéré à http://www.oce.uqam.ca/wp-content/uploads/2015/01/1303_metal_mayen_compences_vae.pdf

Mayen, P. et Tourmen, C. (2009). Les jurys de VAE ont-ils quelque chose à apprendre ?. Dans P.

Mayen et A. Savoyant (éd.) *Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience* (p 59-69). Marseille : Centre d'études et de recherche sur les qualifications.

Merchiers, J. et Troussier, J.-F. (1988). L'analyse du travail : pratiques, concepts, enjeux.

Formation emploi, 23, 57-70. https://www.persee.fr/docAsPDF/forem_0759-6340_1988_num_23_1_1291.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Reconnaissance des acquis et des*

compétences en formation professionnelle et technique : cadre général, cadre technique.

Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et de Sports.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2019). *Historique*. Repéré à

<http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/presentation-du-ministere/historique/>

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17. Repéré à https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2859.pdf
- Pastré, P. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/157>
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de la pédagogie*, 154, 145-198.
- Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), 1-9. Repéré à <http://ripes.revues.org/499#tocto1n1>
- Rozehnal, V. et Laberge, A. (2013, 20 juin). Le jugement professionnel en évaluation des apprentissages : Regard croisé du Québec et de la Colombie-Britannique. Dans *Éducation Canada*. Repéré à <https://www.edcan.ca/articles/le-jugement-professionnel-en-evaluation-des-apprentissages/?lang=fr>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des compétences et l'importance du jugement*. Acte du 24e colloque AQPC : Évaluer... pour mieux se rendre compte. Saint-Hyacinthe : Québec. Repéré à https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/2004/Scallon_Gerard_201.pdf

- Solar-Pelletier, L. (2006). *La reconnaissance des acquis en France et au Québec, éléments de comparaison*. (Mémoire de maîtrise). HEC Montréal, Canada. Repéré à <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/horscollection/103029.pdf>
- Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014). Les étudiants « sans tâche » d'enseignement en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène nouveau et unique. *McGill Journal of Education*, 49(1), 131-154. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2014-v49-n1-mje01467/1025775ar/>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherche en éducation*, 4, 9-22.
- Zourhlal, A. et Coulombe, S. (2014). À propos de la contribution de la reconnaissance des acquis disciplinaires aux perspectives professionnalisantes du programme de formation à l'enseignement professionnel. Dans M. Tardif et F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 167-183). Québec : Presses de l'Université Laval.

ANNEXE A. NIVEAUX DES COMPÉTENCES À METTRE EN VALEUR

Niveaux	Le sens de ce niveau	Les qualités manifestées	Les indicateurs de ce niveau
Niveau 1 (1 crédit)	<ul style="list-style-type: none"> Niveau touché par des dimensions très opérationnelles et d'exécution de la compétence Principales connaissances et tâches du métier avec autonomie, régularité, qualité, conformité, coopération avec un nombre restreint de partenaires 	<ul style="list-style-type: none"> Efficacité dans la réalisation Autonomie dans l'exécution Preuve par l'expérience 	<ul style="list-style-type: none"> Respecter les normes inhérentes aux tâches de cette compétence Assurer la régularité de la qualité et de la conformité
Niveau 2 (2 ou 3 crédits)	<ul style="list-style-type: none"> Niveau touché par des dimensions couvrant l'ensemble des processus de travail de la compétence Ensemble des connaissances et des tâches du métier dans des situations variées et complexes permettant d'analyser la situation de travail 	<ul style="list-style-type: none"> Aisance et facilité dans la réalisation Transfert dans d'autres situations Planification, mise en œuvre et gestion organisée des projets Intégration dans l'action de l'ensemble des savoirs liés à cette compétence 	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en œuvre cette compétence dans des situations variées de travail Résoudre l'ensemble des problèmes rencontrés dans l'exercice de cette compétence
Niveau 3 (4 crédits)	<ul style="list-style-type: none"> Niveau touché par des dimensions de qualité supérieure et de rayonnement de la compétence Ensemble de connaissances et des tâches du métier dans des innovations, l'amélioration de la situation de travail, la planification, la gestion de l'environnement de travail, des projets, avec des partenaires internes et externes 	<ul style="list-style-type: none"> Qualité hors de l'ordinaire de ses productions Ensemble de responsabilités dans la sphère d'action de la compétence Innover, faire évoluer les pratiques courantes du métier 	<ul style="list-style-type: none"> Manifester l'ensemble des savoirs liés à cette compétence Être reconnu par ses pairs dans des réalisations dignes de mention

ANNEXE B. CRITÈRES D'ÉVALUATION POUR LE PORTFOLIO

	Critères d'évaluation pour le portfolio 2017	Crédits accordés
Critères généraux	3 exemples distincts sont présentés. Au moins 2 exemples sont suffisamment développés pour permettre aux experts d'évaluer le niveau de diversité et/ou de complexité	1 cr.
	Les exemples sont situés dans le temps (un matin, ce jour-là...), dans l'espace (dans telle entreprise, dans telle région...) ou dans un contexte (avec tel client, l'hiver, face à telle commande...)	
	Les expériences ont été vécues par l'étudiant lui-même et sont présentées à la 1 ^{re} personne du singulier (je..., mon...)	(des pénalités peuvent être
	Les détails fournis permettent de « voir » la personne au travail (utilisation de verbes d'action)	prévues si ces critères
	Au moins 2 exemples font référence à des expériences de travail réussies	ne sont pas
	Au moins 2 exemples portent clairement sur la compétence visée <i>Exceptionnellement, si un seul exemple est en lien avec la compétence vous pouvez accorder 0.5 cr. De plus, si l'exemple est complexe, vous pouvez accorder 1.5 cr.</i>	respectés et que cela
	La description porte à la fois sur des actions observables (description des gestes et des résultats efficaces) et des actions mentales (prise d'information, réflexion avant et/ou en cours d'action qui justifie des choix ou des stratégies appliquées).	<u>entrave le travail de l'expert</u>)

Critère variété	Au moins 2 exemples sont suffisamment différents pour prouver la variété des situations : tâches différentes, contextes différents, modes d'action différents et types de résultats différents.	+1 cr.
Critère complexité	<p>Au moins 1 exemple prouve un comportement expert indiscutable (qu'un travailleur débutant n'est pas en mesure d'avoir) face à la tâche dans le contexte décrit.</p> <p>L'un ou l'autre de ces facteurs prouvent la complexité :</p> <p>Un nombre important de paramètres est à considérer avant d'agir</p> <p>Les paramètres ne sont pas donnés d'emblée et doivent être identifiés par le travailleur</p> <p>La procédure habituelle ne peut s'appliquer dans le contexte donné (la raison est justifiée) et une nouvelle procédure est à concevoir sur place</p> <p>La réalisation de la tâche nécessite la mise en application de connaissances multiples, dont certaines acquises par la formation et d'autres par l'expérience</p>	+1 cr.
Les exemples respectent à la fois les critères généraux, de variété et de complexité expliqués plus haut.		3 cr.
Au moins 1 des exemples prouve que l'étudiant a réalisé une innovation dans son domaine lié à la compétence en question. L'innovation a été reconnue au-delà du cadre de son entreprise (brevet, prix dans un concours de métier, commercialisation à grande échelle, etc.)		4 cr.

**ANNEXE C. EXEMPLE DE COURRIEL DE CONSENTEMENT ENVOYÉ AUX
EXPERTS**

Bonjour Monsieur/Madame.....,

En tant qu'expert pour la reconnaissance des acquis de métier au Baccalauréat en enseignement professionnel de l'université de Sherbrooke, vous avez évalué fin 2017 le dossier de

À cette occasion, vous avez consenti à ce que votre présentation en comité de validation soit enregistrée (audio).

Je vous demande votre accord pour utiliser ces enregistrements dans le cadre d'une recherche de maîtrise qui se propose de comprendre comment les experts de métier se représentent la variété et la complexité des expériences de travail.

Si vous acceptez, je fournirai à l'étudiant la transcription de l'enregistrement de manière anonyme, ce qui signifie que votre nom ne sera pas connu, tout comme le nom de l'étudiant qui dont le dossier était évalué.

Merci de me faire part de votre décision par retour de courriel.

En vous souhaitant une excellente journée,

Charles Allard-Martin

Étudiant à la maîtrise en Sciences de l'éducation

ANNEXE D. CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



Sherbrooke, le 26 mars 2019

M. Charles Allard-Martin
FACULTÉ D'ÉDUCATION (études)
Université de Sherbrooke

N/Réf. 2019-1776/Allard-Martin

Objet : Approbation finale de votre projet de recherche

Monsieur,

Le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a reçu les clarifications ou les modifications demandées concernant votre projet de recherche intitulé « **Analyse de l'activité évaluative des experts pour la reconnaissance d'acquis de métier au baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke** ». Le comité a réévalué votre demande.

Les documents suivants ont été analysés :

- Formulaire de réponse aux conditions (F20 - 3088)
- Déclaration relative aux projets de recherche (CER-ESS_declaration.pdf)
- Projet de recherche (Presentation_projet_ethique.docx)
- Projet de recherche (fichiers supplémentaires) (Criteres_evaluation_portfolio_(grille_analyse).pdf)
- Formulaire de consentement (Verbatim_Myriam_Renault.docx)
- Formulaire d'information et de consentement (demande-consentement-RAM-2019.pdf) [date : 25 mars 2019, version : 1]

Le comité a le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été **approuvé**.

Par ailleurs, le comité vous suggère d'ajouter à votre courriel de demande de consentement une mention selon laquelle vous précisez que vous projetez faire une utilisation secondaire des données recueillies à la fin de l'année 2017. Par exemple : « Je vous demande votre accord pour utiliser *les verbatims anonymisés de ces enregistrements pour une analyse secondaire* dans le cadre d'une recherche de maîtrise [...] ».

Cette approbation étant **valable jusqu'au 26 mars 2020**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-ESS) que nous vous ferons parvenir annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F6-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite, Monsieur, le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche.

Mme Mélanie Lapalme
Présidente du CÉR - Éducation et sciences sociales
Professeure au département de psychoéducation
Faculté d'éducation